UNSAM EDITA

UNSAM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

© 2012-UNSAMedita de Universidad Nacional de General San Martín

Martín de Irigoyen 3100
(1650) San Martín, Buenos Aires, Argentina
e-mail: unsamedita@unsam.edu.ar

**Diseño:** Gerardo Miño
**Composición:** Laura Bono

**Edición:** Primera. Mayo de 2012
**Tirada:** 1000 ejemplares

**ISBN:** 978-84-15295-08-2

**Lugar de edición:** Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2012, Miño y Dávila srl / © 2012, Pedro Miño

MIÑO y DÁVILA EDITORES

**En Madrid:** Miño y Dávila editores
tel-fax: (34) 91 751-1466
**En Buenos Aires:** Miño y Dávila srl
Rivadavia 1977, 5º B
(C1033AAJ)
Buenos Aires, Argentina
tel-fax: (54 11) 3534-6430
**e-mail producción:** produccion@minoydavila.com
**e-mail administración:** info@minoydavila.com
**web:** www.minoydavila.com

Colección Archivos de Didáctica
Serie **Fichas de Investigación**

Director: José Villella

# La evaluación como problema.

## Aproximaciones desde las didácticas específicas

Gema Fioriti y Carolina Cuesta (comps.)

**Autores** Yves Chevallard, Walter Kohan, Gustavo Bombini, Edda Hurtado, Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Sonia Alejandra Bazán, Rosa Cicala, Carolina Cuesta, Silvina Larripa, Alejandro Cerletti, Ana María Cambours de Donini, Analía Gerbaudo, Fernando Bifano, Eladia Forti, Aldo Raponi

UNSAM EDITA

MIÑO y DÁVILA EDITORES

# Índice

**Prólogo** ..... 11

**Sección 1**
¿Evaluación o políticas del conocimiento?
Retorno a los conceptos de enseñanza y conocimiento ..... 13

¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"
por *Yves Chevallard* ..... 15

Paradojas de la emancipación. La educación entre el esclarecimiento y el desencuentro
por *Walter Kohan* ..... 27

**Sección 2**
¿Qué y cómo se evalúa desde las políticas educativas?
Disyuntivas y controversias: en torno a los criterios de evaluación de las políticas educativas ..... 41

Algo más que una retórica: políticas y discursos en torno a la evaluación
por *Gustavo Bombini* ..... 43

Modelos y metáforas actuales del sistema de evaluación pedagógica en Chile
por *Edda Hurtado* ..... 51

Propuesta de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires. Un debate pendiente
por *Marta Alicia Tenutto Soldevilla* ..... 59

**Sección 3**
¿Qué propósitos de enseñanza construye y legitima la evaluación? Sujetos y conocimientos: sobre las relaciones entre los propósitos de la enseñanza y la evaluación ..... 73

Evaluación en Historia. Los propósitos y el sentido ético-político de la enseñanza como punto de partida
por *Sonia Alejandra Bazán* ..... 75

La evaluación en los laberintos de las TIC: concepciones y enfoques
por *Rosa Cicala* ..... 89

Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza
por *Carolina Cuesta* ..... 113

Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación
por *Silvina Larripa* ..... 129

**Sección 4**
¿Qué poderes expresa o esconde la evaluación? Macropolíticas y micropolíticas de la evaluación: discusiones en torno al disciplinamiento y los saberes ..... 139

Aspectos políticos de la evaluación
por *Alejandro Cerletti* ..... 141

Evaluación y Educación Superior: interrogantes y desafíos
por *Ana María Cambours de Donini* ..... 149

Im-*presiones*. "Evaluar" en la "aldea global"
por *Analía Gerbaudo* ..... 157

**Sección 5**

¿Qué esperan y creen docentes y alumnos de la evaluación? Consensos y tensiones en torno a la evaluación ..... 167

Producir o reproducir: la evaluación como espejo de las opciones didácticas en la enseñanza de la matemática
por *Fernando Bifano* ..... 169

Una mirada sobre la evaluación en la Escuela Secundaria Básica del conurbano bonaerense
por *Eladia Forti* ..... 179

"*La* de lengua, que me hace preguntas que no encuentro *dentro* del texto": evaluación y cultura escolar
por *Aldo Raponi* ..... 197

# Prólogo

*Gema Fioriti*

La obra que presentamos es producto del diálogo fecundo entre los especialistas en las diferentes didácticas específicas, y se propone tender puentes entre ellas para aportar a la construcción de conocimientos que ayuden a entender los fenómenos que se producen cuando se enseña/aprende una disciplina. En este sentido, el libro "Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza" de esta colección abrió un camino que se continúa con las discusiones en torno a la problemática de la evaluación.

Este tema ha sido abordado frecuentemente por especialistas en educación. La originalidad de este texto está justamente en la mirada de los actores (didactas de las disciplinas, docentes, alumnos) que se ocupan del "estudio" de los diferentes campos de conocimiento. Estos actores toman decisiones que están afectadas por la disciplina: evaluar historia o lengua o matemática tendrá algunas problemáticas compartidas pero varias otras que no, pues la evaluación está afectada por las formas en que se constituyen esos campos. Así producir pruebas en matemática es una tarea específica de esta disciplina, por lo tanto su evaluación debe ser estudiada en el marco de ella.

Las ideas producidas en el marco de las didácticas específicas también aportan al campo de conocimiento de la educación y dialogan con él. Ejemplo de esta situación es el concepto de "Transposición didáctica" producido por Chevallard desde la didáctica de la matemática y adoptado por otras didácticas específicas y por la didáctica general.

El Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín ha desarro-

llado distintas actividades académicas de investigación y extensión. Desde 2005 se vienen realizando jornadas y congresos; en el año 2010 tuvo lugar el 2do. Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes" en el campus Miguelete de la Universidad Nacional de San Martín, provincia de Buenos Aires (Argentina).

El debate fue por demás rico en perspectivas y problematizaciones que giraron en torno a las relaciones entre la evaluación y la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza. Los ejes temáticos habilitaron que los participantes reflexionen sobre la evaluación como instancia o proceso que no solamente "diagnostica" y "evalúa neutralmente" los saberes disciplinares en la formación escolar y superior, sino que a su vez se presenta como referencia privilegiada de aquello que las distintas políticas educativas han considerado, y hoy consideran, la formación en la ciudadanía.

Como conferencistas el congreso contó con la presencia de especialistas de la talla del Dr. Yves Chevallard de la IUFM d'Aix-Marseille I, Francia, y del Dr. Walter Kohan de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Brasil. También como presencia internacional tuvimos la participación de la Dra. Edda Hurtado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En el caso de los especialistas locales contamos con la presentación de Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata), Fernando Bifano (Universidad Nacional de San Martín, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), Gustavo Bombini (Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata), Alejandro Cerletti (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento), Rosa Cicala (Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de San Martín), Carolina Cuesta (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de San Martín), Ana Donini de Cambours (Universidad Nacional de San Martín), Eladia Forti (Universidad Nacional de San Martín), Analía Gerbaudo (Universidad Nacional del Litoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Silvina Larripa (Universidad Nacional de La Plata, Universidad de San Andrés), Aldo Raponi (Universidad Nacional de San Martín) y Marta Tenutto Soldevilla (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Universidad Favaloro).

Esta publicación recoge entonces dichas voces que provienen de estudiosos de la educación; esperamos constituya un aporte a la compleja tarea de evaluar en el marco del estudio de las disciplinas y contribuya a enriquecer y continuar el diálogo entre ellas.

# — Sección 1 —

# ¿Evaluación o políticas del conocimiento? Retorno a los conceptos de enseñanza y conocimiento

# ¿Cuál puede ser el valor de evaluar?

## Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"

*Yves Chevallard*[1]

El título de mi artículo, así como su relación con el tema general del congreso argentino: "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes", se aclararán, espero, al hilo del análisis. Mi propósito se inscribe en el marco de la Teoría Antropológica de lo didáctico, aunque sólo la utilizaré de forma minimalista en lo que sigue. Me limitaré de momento a mencionar dos principios heurísticos solidarios. El primero consiste en dar a los "objetos" que se estudian, tal como se identifican a través de las palabras que utilizamos, la extensión *máxima* que tienen en las sociedades –o las civilizaciones–. Me permito precisar que al decir "objeto" quiero designar una "cosa" tanto material como inmaterial, por ejemplo, un teorema de matemáticas o un poema, un martillo o un clavo, una persona o una institución. Dicho esto, el principio de dar a los objetos su máxima extensión también implica dar a las nociones utilizadas una comprensión *mínima*, en el sentido lógico de la palabra "comprensión", es decir, no dejar que su semántica abarque demasiado. Es el caso de la propia noción de evaluación: evaluar, según el *Diccionario de la*

---

1 Licenciado en Matemáticas e investigador en Didáctica de la Matemática. Responsable de la formación inicial y continua de los profesores de matemáticas en el Instituto Universitario de Formación de docentes IUFM d'Aix-Marseille. Miembro de la *Association pour la Recherche en didactique des mathématiques*. Integrante del comité científico de la revista *Recherche en didactique des mathématiques*. Es autor junto a Marianna Bosch y Josep Gascón del libro *Estudiar Matemática; el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje* (Barcelona/ICE Horsori) y de una de las obras más difundidas internacionalmente *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Bs. As./Aique grupo Editor).

*lengua española* de la RAE, consiste en "señalar el valor de algo", en "estimar, apreciar, calcular el valor de algo". Decir que una persona o institución evalúa un "objeto", significa que esta persona o institución atribuye (explícitamente o no) cierto *valor* a este objeto –un valor grande o mediocre, poco importa aquí–. La noción de evaluación está así ligada a la noción de *valor*. Al dar esta definición –*evaluar* un objeto es asignarle cierto *valor*–, estoy designando el acto de evaluar como un tipo de tareas que puede existir en cualquier parte de la sociedad, y no sólo en la escuela: se evalúa en la familia, en la calle, en la empresa, en el bar, etc. Se evalúa en todas partes.

Y ya tenemos el segundo principio heurístico anunciado: en una civilización, o en una sociedad, o en una institución, o en una persona dada, una noción no tiene en sí misma un significado intrínseco. Su significado surge, en un momento dado, de la red de nociones con las que "funciona", con las que interactúa y "forma sistema". Aquí, *evaluar* "funciona" con *valor*. Algunas personas podrán objetar que esto es una evidencia, mas no estoy seguro de que muchos profesores se atrevan a proclamar que la nota que asignan al trabajo de un alumno o alumna es una estimación, por supuesto personal, del *valor* intrínseco de este trabajo. Lo habitual, a mi modo de ver, es que la gente (los profesores) asuma plenamente el hecho de evaluar, sin para ello pretender indicar con claridad el *valor* de lo que se evalúa, sino su grado de "corrección" o adecuación a un supuesto trabajo "correcto".

Hay para ello un buen motivo que queda en general implícito. Y es que la red de nociones en la que entra *evaluar* no se limita a los únicos polos explicitados hasta ahora, *evaluar* y *valor*. Hay que tener en cuenta un tercer polo. En efecto, el *valor* de un objeto *no existe en un modo absoluto*; es un valor *relativo*: relativo a un *proyecto* en el que está involucrado el objeto en cuestión. Los diccionarios registran algunos rasgos de esta relación, pero lo hacen de manera fragmentada. El diccionario de la RAE indica, por ejemplo, que el valor es "el grado de utilidad de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite". Pero este mismo diccionario también propone otra definición, que presenta como referida al vocabulario filosófico: "cualidad que poseen algunas realidades consideradas bienes por lo cual son estimables". Aquí, la erosión del significado es visible: parece haberse olvidado el *proyecto* que determina el valor, convirtiéndose éste en una hipóstasis, es decir, algo que existe en sí mismo, y no una realidad que emerge de un sistema de relaciones.

Este punto es crucial. Todo valor es un valor *para* un determinado proyecto. Decir que la altura de un chico es de 2,10 metros es enunciar una medida, no un valor. Esta medida solo tiene valor respecto a ciertos proyectos determinados –por ejemplo la participación en un equipo de baloncesto–. La "absolutización" de un acto de evaluación, es decir, el hecho de pretender que se reconozca un valor en *sí mismo* independiente de cualquier posible proyecto de utilización es, sin embargo, un fenómeno de lo más corriente en educación. Muchos profesores consideran que el examen del alumno al que le han puesto un 8 vale un 8, de forma absoluta, independientemente de cualquier proyecto. Intentaré mostrar más adelante que esta afirmación que hago no es totalmente cierta, que la referencia a un proyecto no desaparece del todo, aunque se vuelva a menudo implícita, residual.

En el enfoque antropológico, como ya he dicho, conviene atribuir a los conceptos utilizados su máxima extensión. Esta observación nos remite a un tercer principio: no hay que intentar alcanzar directamente la especificidad (supuesta) de los objetos que estudiamos. Por decirlo con mayor propiedad, lo específico, que no es nunca algo dado, se debe construir partiendo de la *genericidad* máxima de los objetos. Poner en evidencia la *diferencia específica* supone *un género próximo*. Para ello, cuando hablamos del "valor" de un objeto, hay que plantear siempre la cuestión del *proyecto*. Este objeto tiene mucho valor, pero *¿para qué? ¿para hacer qué?* Al que declara que tal persona "es muy guapa" hay que preguntarle: "¿en relación a qué proyecto?". Espero que este simple ejemplo baste para justificar esta otra afirmación: cuando unos jueces asignan cada uno un valor a un *mismo* objeto, sin precisar a qué proyecto se refieren (implícita o tal vez inconscientemente), es casi seguro que divergirán de un modo u otro en su evaluación. Y lo mismo ocurre cuando, con el tiempo, un juez se refiere, tal vez sin tomar consciencia de ello, a proyectos distintos respecto de un mismo objeto: es de esperar que el valor que asigne al objeto vaya a fluctuar. Ciertamente la explicitación del proyecto no basta en general para eliminar las divergencias y fluctuaciones, pero sí permite reducir su amplitud.

Cabe añadir algo más antes de volver al papel que desempeña la referencia a un proyecto. En la enseñanza, el valor que se asigna al trabajo de un alumno se refiere implícitamente, en primer lugar, a un proyecto que es siempre el mismo: el proyecto de *continuar con el proceso de enseñanza*. También habría que preguntarse si la evaluación es o no justa; pero nos quedaremos aquí solamente con

la idea de someter cada acto evaluativo a este interrogante crucial: *¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, persona o institución) tendría tal o cual valor?*

Ahora me gustaría subrayar un hecho esencial de naturaleza ético-política relativa: el hecho de olvidarse del proyecto cuando se realiza el acto de evaluar, con la consiguiente *absolutización* del juicio de evaluación, lo cual abre la vía a lo arbitrario y al despotismo. Pretender *decir el valor* de un objeto para un determinado proyecto siempre comporta, por supuesto, un riesgo de arbitrariedad y de despotismo; y este riesgo aumenta terriblemente cuando se pasa –de manera muchas veces oculta– del valor *para* un proyecto determinado a un valor presuntamente *en sí mismo*. Muchas veces, el riesgo para el evaluador consiste en querer satisfacer sus pulsiones agresivas hacia los demás, o hacia tal institución o hacia tal cosa, mediante el ejercicio de un poder que lo situaría fuera del orden común. En la formación de los profesores, a la que me he dedicado durante mucho tiempo, esta dificultad es esencial: la institución de formación debe esforzarse –en contra de una tradición tan segura de sí misma que se olvida de que no tiene nada de natural– por hacer que un estudiante de universidad no se transforme de un día para otro, cuando se convierta en profesor, en un pequeño tirano esclavo de su agresividad, encerrado en un placer sádico poco saludable. Sabemos que estos placeres nocivos son moneda corriente en la vida cotidiana, en la que hablamos mal de casi todo y de casi todos. En la mayoría de los casos, "hablar mal" consiste en asignar al objeto del que se habla un valor intrínseco cercano a cero. ¿Escaparía a la tiranía de esta crítica común el "hablar bien" de las cosas o de las personas? Me parece que no. Porque hablar bien de un objeto también significa que uno podría del mismo modo hablar mal. Tanto el uno como el otro están marcados por la arbitrariedad. Considerar que la evaluación escolar, o cualquier otra evaluación propia de cualquier otra institución, es algo singular, específico, conduce a considerar los actos evaluativos como *caprichos* de la institución, que no se podrían juzgar según un criterio genérico. Toda arbitrariedad parece al principio *sui géneris*. Y entonces resulta que se da a lo arbitrario más rienda suelta que nunca. Intentaré mostrar que, por el contrario, mejorar la salud de las instituciones en materia de evaluación supone renunciar a ver simples caprichos allí donde en realidad se disfraza un orden común.

Convertirse en profesor confiere un derecho poco ordinario: el de juzgar el valor de los trabajos y los comportamientos de los

alumnos. Este es, ciertamente, un derecho técnicamente necesario, pero también es un derecho que muchos utilizan de forma extravagante sometiéndolo entonces a su arbitrariedad personal, en vez de ponerlo al servicio de una causa más noble, de un proyecto centrado en la sociedad. Notemos que el "sadismo evaluativo" –si se me permite la expresión– se encuentra en nuestras sociedades en muchos otros sitios además de la escuela. Aparece, por ejemplo, en el mundo académico, en la práctica de la evaluación o revisión por pares (*peer reviewing*): protegidos por el anonimato, vemos a muchos "colegas" ensañarse contra algunos de sus pares, afirmando después con nobleza que la cosa sería saludable para todos… En general, este tipo de evaluación es poco eficaz para regular de forma adecuada la vida de las instituciones y las sociedades. El hecho de evaluar a los demás es un fenómeno universal sobre el que cabría interrogarse. En lo que sigue, intentaré esbozar un modelo de desarrollo de la actividad evaluativa que rompa con los excesos y las tiranías que acabo de comentar.

La red conceptual en la que se inscribe *evaluar* incluye *valor* e incluye, en consecuencia, *proyecto*, pero incluye además *poder*. El acento que ponemos sobre el *proyecto* –sobre el hecho de que el valor es un valor *para* algo– reduce un poco la arbitrariedad del evaluador, como he señalado antes. Pero no permite eliminar del todo el polo del poder. Es necesario ahora introducir otro polo en relación con otra cuestión esencial: *¿por qué* asignar un valor a cierto objeto en relación con cierto proyecto? Llamaré *veredicción* a la función principal que debe cumplir supuestamente el hecho de asignar un valor a un objeto. Consiste en emitir un veredicto, un "dicho de verdad", en enunciar la verdad tal como se le aparece al juez en el instante en que emite su veredicto. También aquí, con la noción de veredicción, alcanzamos el estrato de los universales antropológicos, como lo atestiguan muchos de nuestros idiomas. Por ejemplo, cuando le decimos a uno "cuatro verdades" sabiendo que, como indica la sabiduría popular, "sólo la verdad ofende". Estas expresiones y refranes por todos conocidos tienen el mérito de recordarnos un aspecto esencial de la actividad humana de evaluación: la evaluación, en cuanto actividad de veredicción, no puede ser permanente. Es más, aunque la regulación de la vida de las personas, de las instituciones y de las sociedades requiera en algunos momentos un acto de veredicción que puede resultar decisivo, también es conveniente que el acto de evaluar sea escaso, comedido y que intervenga

en el momento justo y en el contexto apropiado. Todo esto describe lo contrario de algo que se observa demasiado a menudo en la escuela y que podríamos tildar de "acoso evaluativo". El éxito de la veredicción supone que ésta intervenga en el momento oportuno y que se ajuste, por su contenido –es decir, por el veredicto enunciado sobre el valor del objeto evaluado–, al proyecto que se considera realmente. La consideración de este proyecto es la que determina el momento oportuno para evaluar y también nos puede conducir a renunciar durante un tiempo a hacerlo, si estimamos que todavía no ha llegado el tiempo de evaluar o de volver a evaluar.

Por desgracia, también existen evaluadores obsesivos que no cejan en su empeño. Sabemos, por ejemplo, que el oficio de profesor está expuesto a esta patología; pero ésta también afecta, a mi modo de ver, a aquellos "jóvenes" que no pueden dejar de juzgar todo o casi todo del estrecho mundo en el que viven. Por supuesto, el efecto de esta evaluación permanente es de lo más limitado y sin duda irritante a largo plazo, como una brújula sin aguja, incapaz de indicar camino alguno. Pero quiero subrayar sobre todo que en nuestras sociedades existe otra relación con la evaluación o, más en general, con el hecho de juzgar y que desde los tiempos de la antigua Grecia se expresa con la palabra *epojé*. Esta palabra griega, que significa propiamente parada, interrupción, ruptura, se ha utilizado para designar una *suspensión de juicio*. Yo hablaré aquí de *epojé evaluativa*. Ante un objeto dado, en lugar de pronunciar un juicio, de enunciar un veredicto –aunque sea para nuestro foro interno–, nos contendremos de juzgar, contendremos nuestra "respiración evaluativa". La normalidad sería la siguiente: en tiempo normal la evaluación se suspende; sólo se evalúa de vez en cuando, en los momentos que se consideran oportunos en relación con el proyecto pretendido. Esto descarta dos extremos: por un lado, no decidir nunca "decir la verdad"; por otro lado, pretender hacerlo en cualquier momento, cuando apetece. Los procesos regulados requieren en general "pausas evaluativas".

Da la sensación de que en lo anterior falta algo: ¿Cómo decidir si es o no oportuno evaluar? ¿Qué veredicto arriesgarse a pronunciar? ¿Qué "verdad" dar a conocer? ¿Cómo decidirse en todo esto? Tomando un ejemplo fundamentalmente político, querría insistir un poco en la idea esencial de una evaluación "contenida", en sentido opuesto a la práctica de una evaluación "frenética". Consideremos un caso en el que se deben clasificar unos candidatos según su valor para un determinado proyecto, por ejemplo para cubrir una vacante

en una empresa o en una universidad. A veces ocurre que algunos de los candidatos quedan empatados. En estos casos parece que la "furia evaluativa" impone una conducta muy perjudicial: la necesidad absoluta de desempatar; por supuesto según el *valor* para el proyecto considerado, incluso cuando hasta entonces se hubiera establecido que los candidatos tenían el mismo valor… En este momento, para afinar el análisis sobre el que supuestamente se apoya el veredicto, se van a tomar en consideración, de manera más o menos oculta, otros aspectos cuya relación con el proyecto es totalmente incierta y que refieren muchas veces a estereotipos como el género, la edad, la raza, ¡qué sé yo! Se pasa entonces de la evaluación al favoritismo, a la arbitrariedad y, a veces, a una de las cosas más odiosas en una sociedad humana: la discriminación. En cambio, existe una solución alternativa que también proviene de la antigua Grecia y que consiste en recurrir al *azar*: si todos los candidatos merecían ocupar la vacante y ninguno tenía al respecto un valor sensiblemente superior al de los demás, mediante un gesto eminentemente político pero que parece hemos olvidado, y que puede por ello desbaratar el juego democrático basado en la elección por un cuerpo de votantes, se puede recurrir al *sorteo* para la elección final, sin añadir ningún veredicto "complementario" de contenido casi siempre dudoso. El azar es el gran limpiador de las segundas intenciones. Si el candidato elegido "por azar" es una chica bonita, no la habrán elegido por ello y las malas lenguas se callarán enseguida; del mismo modo, nadie temerá haber sido elegido por ser una mujer, un joven, un discapacitado, etc. Todo ello queda simplemente fuera de lugar.

Detrás de todas estas consideraciones, también se puede constatar que un veredicto evaluativo nunca garantiza del todo la adecuación –o inadecuación– del objeto evaluado al proyecto considerado: lo prueban demasiados ejemplos vividos en un sentido o en otro, llenos de amargas decepciones o alegres sorpresas. Esta incertidumbre no permite justificar que se deba creer en la validez de una evaluación más allá de lo que se puede garantizar de forma razonable. Pero, por supuesto, el valor pronóstico de una evaluación puede ser más o menos grande y también se puede mejorar. Las imágenes del *capricho* y la *miniatura* que componen el título de esta conferencia han sido tomadas del filósofo francés Gaston Bachelard (1884-1962) que publicó en 1934 un breve artículo titulado "El mundo como capricho y miniatura". El propio Bachelard parodiaba el título de la obra maestra de Schopenhauer (1788-1860), *El mundo como volun-*

*tad y representación* (1819). Ya he precisado el uso que hago aquí de la metáfora del capricho. Veremos ahora en qué sentido está estrechamente relacionada con la metáfora de la miniatura.

Para determinar el valor de un objeto respecto de un determinado proyecto, se necesita de un modo u otro someter este objeto a *pruebas*. La elección de las pruebas es, por supuesto, crucial para poder determinar de manera suficientemente aproximada el *valor* del objeto *para* el proyecto considerado. A fin de precisar las cosas, tomaré el caso fundamental en el que el objeto para evaluar es una persona que sigue una determinada formación en una escuela cualquiera. Se trata de ver si lo que se designa en la TAD (Teoría Antropológica de lo Didáctico) como el equipamiento praxeológico de tal persona –esto es, más o menos, lo que esta persona *sabe* y lo que *sabe hacer*– es adecuado, en este caso, para su participación en el proyecto de acuerdo al que prepara la formación considerada. Así, para conocer su equipamiento praxeológico, vamos a observar a la persona realizando tareas de determinados tipos, ya sean tareas de evaluación diseñadas expresamente o tareas que se realizan en el curso de la actividad escolar "normal". La naturaleza de estos tipos de tareas es por supuesto esencial: en principio se tratará de tipos de tareas "cruciales" que la persona deberá realizar en el marco del proyecto considerado. De hecho, a menudo la institución evaluadora (que podemos identificar con la escuela de la que hablamos) se "inventa" sus propios tipos de tareas, que presenta entonces como "miniaturas" de los tipos de tareas propios al proyecto "extraescolar". Aquí es donde se entrelazan las metáforas de la miniatura y del capricho: en una primera etapa la miniatura *representa*, dentro de la escuela, al mundo exterior, sin por ello pertenecer a este mundo; en una segunda etapa se ve a la miniatura como un capricho escolar legítimo que ya no necesita justificarse como representación del mundo exterior. Aparece así –ésta es la paradoja– una representación escolar del mundo social que, de manera más o menos persistente, acaba por negar el mundo social extraescolar del que proviene.

Veamos un ejemplo que me ha parecido siempre sorprendente: el del *dictado*, en cuanto tipo de tarea propio de la escuela tradicional. ¿Cuál es el problema? Supongamos que queremos evaluar el equipamiento praxeológico de una persona en materia de ortografía; se le pide entonces a esa persona que ponga por escrito un texto que se lee en voz alta. ¿A qué remite esto fuera de la escuela? Los entendidos saben que, en cierto nivel social, el dictado era un simple juego para matar el aburrimiento. Así, se jugaba al dictado en la Francia de

Napoleón III: de ahí el "famoso" –al menos en Francia– dictado de Mérimée que le encargó la emperatriz Eugenia de Montijo al escritor francés Prosper Mérimée. (Se dice que el emperador hizo 75 faltas, la emperatriz 62, el escritor Alejandro Dumas 24 y el embajador de Austria, Metternich, isólo tres!). En la escuela del pueblo –la escuela primaria de antaño–, el dictado remite sobre todo a este tipo de situación extraescolar en la que un superior dicta una carta a su secretario o secretaria. El dictado es, a mi parecer, una miniatura de este tipo social de tareas. Esta miniatura se convierte enseguida en un capricho. ¿Se aprende hoy a escribir para escribir al dictado? Todos nosotros tenemos que escribir, pero pocos lo hacemos al dictado. Por supuesto que ser autor del propio texto no hace desaparecer las dificultades ortográficas, pero también permite acceder a instrumentos para suplir estas carencias. La situación escolar del dictado crea una disciplina de escritura *artificial*, *sui géneris*; conduce hoy día a muchos adultos a *no* corregirse cuando escriben, porque se ha instaurado en ellos la costumbre de limitarse a una "primera versión ortográfica" y no consideran ninguna segunda versión, puesto que en el imaginario escolar que rige su conducta el dictado se escribe y se entrega al maestro, sin posibilidad de modificación. Por decirlo de otra manera, la elección de la miniatura del dictado guarda poca relación con el "trabajo ortográfico" de las sociedades actuales, donde un utillaje mucho más rico está al alcance de todos, en internet y de forma gratuita.

¿Cómo debemos interpretar el ejemplo anterior? Al crear sus miniaturas para la evaluación (o para la formación, porque los dos tipos de miniaturas están muy relacionados), la escuela crea su propia "disciplina", lo que le da un contenido específico de poder, a semejanza de cualquier otra institución. En el caso de la escuela, esta propensión institucional por marcar su territorio desmarcándose del mundo exterior resulta fundamentalmente problemática, porque el proyecto que ella prepara y en vistas al cual procede a evaluar pertenece generalmente al mundo exterior. La escuela no es, a medio y largo plazo, su propio criterio: el criterio está fuera, en el mundo extraescolar. Así, no es lo mismo dominar la disciplina escolar del dictado que dominar la disciplina del trabajo ortográfico en el mundo extraescolar actual, donde, cuando no se sabe, se debería *atreverse a saber* (lo que solía decirse en latín: *sapere aude*), y ello porque se *puede* saber (siempre en latín: *scilicet, scire licet*).

¿Cómo evitar esta deriva de una escuela que ya no reconoce a la sociedad ni es reconocida por ella? Me detendré aquí sobre la idea de

hacer del acto de evaluación un acto *plenamente social*, situándolo en el centro mismo de la *dialéctica entre escuela y sociedad*. Desde este punto de vista, los dispositivos escolares de evaluación ya no serían "miniaturas" inocentes, sino representantes –más o menos auténticos– de la sociedad en el seno de la escuela. Por eso mismo, deben contribuir a arraigar a la escuela en las entrañas de la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar. De todas formas, hasta aquí sólo puedo hablar de lo que *funda* el valor social del acto de evaluación y no de lo que *constituye* este valor. La escuela es un fragmento de la sociedad que, como muchas otras fuerzas, forja la sociedad, según ilustra el ejemplo de la ortografía. Veamos ahora estas cuestiones de forma más amplia.

Me gustaría antes precisar la definición de "didáctica" en la que me sitúo: la didáctica es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de conocimientos. Por ejemplo, la didáctica de las matemáticas es la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión de los conocimientos matemáticos. Dicho esto, la problemática más antigua de la investigación en didáctica es seguramente la siguiente: dado un saber, la didáctica estudia las condiciones de su difusión bajo ciertas restricciones (por ejemplo, las que prevalecen en el cuarto grado de la escuela primaria, etc.). Es lo que llamo la problemática *básica* de la didáctica. En un lenguaje más corriente, hay que preguntarse por ejemplo cómo enseñar la noción de fracción, o la de meiosis, o la de cantidad de movimiento, o la de sintagma gramatical, etc. Los investigadores en didáctica se esfuerzan por determinar al menos un conjunto de condiciones de tal forma que las personas que estén bajo estas condiciones puedan integrar estas nociones a su equipamiento praxeológico de una manera más o menos duradera. Pero existe una problemática *previa* a la problemática básica. Es una problemática que he nombrado como *primordial* en didáctica y que se puede enunciar según sigue: dado un *proyecto*, ¿cuáles son los *saberes* útiles para participar de forma adecuada en este proyecto? Esta problemática es dual de la que llamo la problemática *intervencionista* (que también se podría llamar *utilitarista* si este adjetivo no tuviera una connotación negativa). La problemática intervencionista se puede enunciar así: dado un *saber*, ¿para qué *proyectos* es útil este saber? Mientras que la problemática básica y la intervencionista son cercanas a los profesores y a los investigadores en didáctica, la problemática primordial no es normalmente competencia de los primeros y me parece que ha sido poco

estudiada por los segundos: en general, las decisiones en el ámbito de los saberes a enseñar provienen de niveles superiores a los profesores y a sus "hermanos" los investigadores. Pero, en democracia, la problemática primordial concierne a todo ciudadano. También atañe, más en particular, a los usuarios de tal o cual formación destinada a formar a estos usuarios en un determinado proyecto, profesional u otro. El problema que se plantea es el siguiente: en una primera etapa, conviene *identificar* los saberes susceptibles de alimentar la formación para un proyecto considerado; en una segunda etapa, conviene estimar el *valor* de estos saberes para el proyecto de formación. Y aquí es cuando se llega a la evaluación de los saberes.

Antes de adentrarnos en el tema, me gustaría subrayar brevemente un aspecto doloroso de la política de difusión de los saberes. ¿Qué hay que enseñar en tal o cual tipo de escuela? En todos los niveles de estudio, la cuestión se trata a menudo con una ligereza que raya el desprecio y abre la puerta a estereotipos de clase, género, oficio, etc. Así, en Francia se dijo y repitió, desde el siglo XIX, que en la escuela primaria, donde iban principalmente los hijos de los ciudadanos pobres, se tenía que enseñar "lo que no está permitido ignorar" (en francés: "*ce qu'il n'est pas permis d'ignorer*"). Esta formulación tan impregnada de altivez debería alertar a los demócratas: descubre una actitud de superioridad que no ayuda a analizar de manera generosa y justa las necesidades en saberes de un determinado proyecto, que será siempre ajeno a los "responsables" que toman las decisiones. Al autor de la fórmula anterior, "lo que no está permitido ignorar", se le preguntó un día qué quería decir con eso: "Un poco de todo", contestó, forma muy propia de quien está en posición dominante acerca del destino que propone a los dominados… Los que lo tienen todo, o por lo menos creen tener mucho, piensan que, para los que no tienen nada, cualquier cosa ya sirve. Esta proposición es, de hecho, general: basta con creerse por encima de los demás para ver como muy relativas las necesidades que genera un proyecto de vida, de trabajo, de desarrollo, de formación. Conduce además a una forma escandalosa de desprecio, que se observa hoy día en las universidades francesas acerca de la formación del profesorado: en lugar de indagar cuáles serían los saberes útiles y examinar el valor de cada uno para el proyecto de formación considerado, se intenta "chapucear" una formación con lo que yo designo como los *saberes en stock,* es decir, aquellos para los que se tienen profesores especialistas en exceso. Y ello, aunque

los saberes elegidos tengan un valor casi nulo para el proyecto de formación pretendido… Estamos pues ante una situación de profunda indignidad.

Cuando queremos evaluar los saberes, es decir, estimar su valor para un determinado proyecto, nos encontramos con una exigencia insuperable, que ya he evocado acerca de la evaluación de las personas. Es la misma que aparecería al evaluar cualquier tipo de objetos: lo que se requiere, en cierto sentido, es "hacer funcionar" estos objetos en situaciones similares a las que se supone que van a darse en el proyecto considerado. En el caso de la evaluación de las personas –es decir, la evaluación de su equipamiento praxeológico– en la perspectiva de un determinado proyecto, hay que crear situaciones de evaluación en las que la persona por "evaluar" se enfrente a tipos de tareas con las que se encontrará en cuanto se convierta en actor del proyecto. Se trata aquí, creo haberlo subrayado antes, de una responsabilidad cardinal, la de "crear disciplina" y, de este modo, sintonizar la escuela con la sociedad o, al contrario, contribuir a ponerlas en desacuerdo.

La evaluación de los saberes respecto a un proyecto dado es solidaria con la evaluación de las personas. Pero hay aquí, a un grado sin duda más elevado, una técnica que sigue prevaleciendo a pesar de sus pésimos resultados: se examina el objeto por evaluar, no en situación, sino en sí mismo; se le valora en cierto sentido por su estructura y no por su funcionamiento. El resultado es algo que todos conocemos: formaciones que imponen el estudio de saberes que se seleccionaron en el pasado según una técnica "estructural" y cuya utilidad es, como mucho, parcial. Estas formaciones acaban por tener una funcionalidad limitada y, además, ignoran saberes cuya ausencia debilita de forma notable la realización del proyecto social considerado.

Frente a la técnica estructural, los trabajos que estoy desarrollando desde hace algunos años me conducen a priorizar una técnica *funcional*. En esta técnica, no se parte de los saberes sino de las cuestiones que plantea el proyecto considerado; se *llega* a los saberes porque hay que movilizarlos como herramientas para dar respuestas validadas y eficaces a estas cuestiones. Un saber se selecciona por lo que permite hacer, no por lo que contiene y todavía menos por su nobleza cultural… Nos encontramos ante un inmenso conjunto de trabajos que nos esperan.

# Paradojas de la emancipación.

## La educación entre el esclarecimiento y el desencuentro

*Walter Kohan*[1]

"La exigencia de emancipación parece ser evidente en una democracia". De esta manera empieza una célebre intervención pública de Th. Adorno (1995: 169). Adorno tiene razón: tan evidente parece ser la exigencia de emancipación para una democracia que resulta difícil no pensar en una educación democrática como una educación para la emancipación y así ha sido en la tradición dominante del pensamiento educacional, al menos en lo que se llama Occidente. Pero, en la medida en que damos más atención a la frase, la evidencia se hace difusa: ¿Cuál democracia? ¿Cómo entender la emancipación? ¿Por qué la democracia se pone como una *exigencia*? ¿Para quién es exigida la emancipación? ¿Quiénes la exigen?[2].

Las preguntas podrían seguir. De tan diáfana, la afirmación deviene extremamente enigmática y sospechosa. No puede ser de

---

1 Walter Omar Kohan es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde trabaja en la carrera de grado en Pedagogía y en la maestría y doctorado en Educación (PROPED). Allí coordina proyectos interinstitucionales con universidades de Brasil (CAPES/PROCAD). Ha trabajado en diversas universidades en América Latina. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la Investigación de Río de Janeiro (FAPERJ). Entre sus principales libros se encuentran: *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008) y *Sócrates. El enigma de enseñar* (Buenos Aires: Biblos, 2009).

2 Este texto fue presentado por primera vez en el II Congreso de Filosofía de la Educación de Países y Comunidades de Lengua Portuguesa, organizado en São Paulo, en septiembre de 2009. Esta versión fue revisada por el autor y traducida al castellano por Ingrid Müller Xavier.

otra manera cuando un filósofo apela a la evidencia. Es necesario escarbar en las evidencias, encontrar su sentido, elucidar sus aberturas, desandar sus clausuras. Podemos empezar por el simple camino de los diccionarios. Buscamos la palabra "emancipación" en uno etimológico y dice que la misma es utilizada en sus primeros usos en un ámbito jurídico y que significa "quitar la tutela de alguien". En la base de la palabra se encuentra el vocablo latino *manus*, en castellano "mano", y la emancipación sería algo así como liberar a alguien de la mano que lo sujeta para permitir que camine por sí mismo. El ámbito jurídico se mantiene en el uso contemporáneo del término y también adopta su sentido primero: así, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), emancipar es "libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre" (1992, I: 800).

Con todo, es necesario profundizar la búsqueda. Es necesario entender el sentido que Adorno asigna a la exigencia de emancipación. Asimismo, es deseable entender la fuerza que el concepto de emancipación tiene en el ámbito de la filosofía de la educación, al menos en el Sur de América. Por supuesto, no estamos en condiciones de desarrollar adecuadamente ese proyecto en un texto tan modesto como éste. Pero, tal vez estemos iniciando un camino renovador en el ámbito de la filosofía de la educación. Como estrategia argumentativa, en un primer momento, intentaremos profundizar la comprensión de la citada frase presentando las tesis principales de Th. Adorno respecto de la relación entre educación y emancipación. En un segundo momento, daremos lugar a una voz crítica y disonante en relación con ese modo de pensar la emancipación: hablamos de J. Rancière (2007) en *El maestro ignorante*. Finalmente, buscaremos sacar algunas consecuencias de los análisis precedentes para pensar la relación entre educación y emancipación en el campo de la filosofía de la educación.

## Adorno, Kant y la educación para la emancipación

En el ámbito de los estudios filosóficos en educación y más ampliamente en el campo de las ciencias humanas, desde la modernidad, la emancipación ha sido un lema para la educación, en diversos contornos ideológicos. Dentro de la tradición crítica, es bien conocido en nuestros países un libro de Th. Adorno organizado a partir

de palestras e intervenciones en la radio y publicado exactamente con el título *Educación y Emancipación* (1995). En él, el filósofo hace conferencias y entrevistas con Hellmut Becker y Gerd Kadelbach en la década de 1960, en las cuales se manifiesta públicamente sobre su manera de comprender las relaciones entre educación y política.

En esas intervenciones, los interlocutores y los enemigos son diversos. Con todo, el objetivo parece ser a la vez afirmativo y negativo: en el primer sentido, pensar cómo la educación puede contribuir para la formación de una verdadera democracia; en el segundo, pensar cómo la educación puede ayudar a desterrar el nazismo de la sociedad alemana. Para eso, Adorno remonta hasta I. Kant el reclamo por una educación emancipadora. Por supuesto, Kant no utiliza la palabra "emancipación", sino "ilustración". Utiliza también expresiones asociadas a la idea de emancipación, como la minoría de edad y la tutela. Como bien apunta Adorno, Kant, en su célebre ensayo "¿Qué es la Ilustración?", define justamente a la ilustración como la "salida del hombre de la minoría de edad, de la cual él mismo es culpable". Para Adorno ese programa debe estar asociado a toda democracia que se considere como tal, en la medida en que una democracia se sostiene en el ejercicio del pensamiento por la libre voluntad de los ciudadanos. Es el pensar libre y riguroso lo que permite a alguien determinar lo que es o no es correcto hacer en una situación dada (1995: 174). Cuando eso no ocurre, cuando los habitantes de una democracia no se sirven de su propio entendimiento, cuando están bajo la tutela del otro, ella puede conducir a la barbarie, al holocausto, como ocurrió en la historia misma de Alemania. Por eso, una educación para la emancipación es también una educación en contra de la barbarie.

En ese sentido, es conocida la exigencia primera de la educación para Adorno: "La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas para la educación" (1995: 119). Desde la perspectiva de Adorno, ha sido por la falta de conciencia, por la ausencia del uso pleno de su entendimiento, que millares de ciudadanos alemanes participaron de la masacre cometida contra el pueblo judío. Por eso, es necesario que la educación se oriente para la formación de la "auto reflexión crítica" (1995: 121). Adorno comprende la educación para la emancipación como una educación para la autonomía, para la reflexión, para la resistencia y la autodeterminación: confía en que el uso libre y soberano del pensar por parte de cada individuo sería una herramienta adecuada a fin de combatir la irracionalidad que

se adueñó de la historia europea en el siglo XX. Si Alemania cayó en la barbarie, si los alemanes participaron de un proceso histórico monstruoso e irracional ha sido porque no tenían conciencia de ello, porque no podían percibir a dónde llevaría todo aquello de que participaban sin tener plena conciencia.

Adorno señala, de modo interesante, cómo la emancipación es algo dinámico, en proceso. Para eso, también se apoya en Kant, quien distinguió entre dos formas de la palabra *Aufklärung* para referirse a su momento histórico. En efecto, Kant afirmaba que no vivía en una época esclarecida (*aufgeklärten*), sino de esclarecimiento (*Aufklärung*), esto es, habitaba un tiempo que iba a generar el esclarecimiento, la ilustración, lo cual permitiría al género humano, gradualmente, salir de esa incapacidad de hacer uso de su propio entendimiento (Kant, 1985: 112). Como Adorno percibió de manera muy clara, la sociedad contemporánea está muy lejos de haber realizado el proyecto kantiano, ni siquiera ha aprendido la lección de Auschwitz. Muy al contrario, son tantos y tales los factores que se oponen a la emancipación de los individuos, en la época de la "industria cultural", según los desarrollos de la *Dialéctica del Iluminismo*, que "ninguna persona puede existir en la sociedad actual realmente conforme a sus propias determinaciones" (Adorno, 1995: 181). Al revés, debido a sus sofisticados dispositivos de formación en la heteronomía, la educación adquiere una importancia fundamental: es solamente a través de un largo y trabajoso proceso de formación que se pueden revertir esas tendencias. Entonces, es urgente una verdadera formación en la autonomía y no hay posibilidad política de postergar esa exigencia: no hay emancipación política sin una educación política consistente con sus fines y principios.

Adorno es sensible a una de las más transitadas respuestas frente a ese panorama: el peligroso camino de la "concientización". Aunque bien intencionada, ella mantiene –e incluso puede profundizar– la fuente del problema: la falta de una conciencia esclarecida por sí misma en todos los habitantes de una democracia. El problema no es menor: ¿se trata de formar una conciencia para que ella reconozca éste o aquel contenido de verdad o de formar una conciencia que verdaderamente pueda ejercerse por sí misma? Adorno reconoce la complejidad del problema, su carácter paradójico, y ve en esa oposición un falso problema en la medida en que la conciencia no se ejerce en abstracto y es necesario propiciar los elementos y las condiciones para su libre ejercicio. Esto es, la educación sería impotente en el

caso que no pudiera: a) enseñar que, en el capitalismo contemporáneo, la organización del mundo se ha convertido a sí misma en ideología; b) afirmar el buen uso de la capacidad de juzgar de cada uno de los participantes de una democracia. De tal manera que un verdadero proceso de formación necesita proporcionar los elementos necesarios para un ejercicio soberano y libre de la conciencia y, a la vez, las condiciones para su práctica.

Es en ese sentido, interpreto yo, que debe ser entendido el reclamo de Adorno para la "producción de una conciencia verdadera" (1995: 141): una conciencia formada para poder ejercerse verdaderamente en cuanto tal, como conciencia crítica y soberana. En otras palabras, es necesario que un sistema educacional genere las condiciones para el ejercicio de la conciencia, condiciones que, en la "industria cultural", pasan por la desconstrucción de los mecanismos hostiles a un uso libre y soberano de la conciencia y, a la vez, por la diseminación de las técnicas y dispositivos necesarios para su libre ejercicio. Una vez emancipada, Adorno confía en que la conciencia verdadera no podría elegir lo que ella ha elegido bajo las formas de la alienación: la masacre, el horror, el holocausto, la propia ausencia de razón.

De esa manera, el problema de la formación se reviste de una naturaleza inevitablemente ambigua y paradójica: es necesario suministrar a la conciencia una verdad para que la facultad de pensar pueda ejercerse sin las condiciones que le impone, en nuestros días, la verdad del capital, y para desterrar toda posibilidad de una verdad sin razón. También por esto, y en la medida en que pensar es la capacidad de hacer experiencias intelectuales (1995: 151), una educación para la emancipación es, a la vez, una educación para la experiencia y, simultáneamente, proporciona las condiciones que posibilitan esa experiencia. Una pregunta que parece inevitable es: ¿Cuál es la relación y el límite entre las condiciones de la experiencia y la propia experiencia? En otras palabras, y bajo la forma de otras preguntas que se despliegan de la primera: ¿Cuáles son las condiciones para una "verdadera" experiencia de pensamiento? ¿Desde cuál Verdad o Razón se instauran la condición y la posibilidad de las verdades y de los usos de la razón? ¿Cómo se legitima el lugar desde donde se juzga verdadera la conciencia (o en el que ella está en condiciones de ejercerse verdaderamente)?

En todo caso, Adorno sintetiza un modo de pensar las relaciones entre educación y emancipación estableciendo un nexo que lleva

de la primera a la segunda: la educación es un camino necesario, imprescindible, para la emancipación individual y social. Sin educación –lo que en su caso, según hemos visto, significa sin una formación política y cultural que cree las condiciones para un ejercicio autónomo, libre y soberano de la conciencia– no hay emancipación posible. En cierto sentido, la educación es también el espacio de encuentro del individuo con la sociedad: una educación que permite la emancipación individual, a través de la formación crítica, es la condición y el camino más sólido para la emancipación social. Sin educación crítica no hay emancipación posible, en cualquier sentido interesante de la palabra, ni de los individuos ni de los colectivos.

## Rancière, Jacotot y la emancipación intelectual

La emancipación ha sido también un tema central de un coetáneo de Kant, una figura menor de la historia de las ideas, el profesor de literatura francesa Joseph Jacotot, que el filósofo francés contemporáneo J. Rancière (2007) recupera y reconfigura en un libro ya bastante conocido en nuestros países, titulado *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Jacotot se presenta como una figura singular para pensar la emancipación individual, a la que Rancière considera como un momento esencial de la emancipación social (Rancière, 2003: 186). Se trata, por supuesto, de un entendimiento de la emancipación muy alejado de aquel ofrecido por Adorno. Si el filósofo frankfurtiano considera a la educación como indispensable para lograr la emancipación, para Rancière la emancipación no es de ninguna manera *institucionalizable*. Si la educación bien entendida lleva, para Adorno, a la emancipación, para Rancière no hay orden pedagógico que emancipe en la medida en que todo orden pedagógico niega lo que la emancipación exige.

Tal vez sea oportuno recordar la estrategia argumentativa de *El maestro ignorante*…, que resumiría de la siguiente manera: a) todo está en todo: en una palabra están todas las palabras; en cada una de sus manifestaciones está enteramente la potencia de la inteligencia humana; b) todas las inteligencias son iguales; el hombre es una voluntad servida por una inteligencia; hay desigualdad en las manifestaciones de la inteligencia humana, pero no en la capacidad intelectual; c) emancipar es revelar una inteligencia a sí misma; una

voluntad puede obedecer a otra voluntad, pero una inteligencia sólo debe obedecerse a sí misma; d) embrutecer es someter una inteligencia a otra inteligencia; e) el orden explicador que domina la institución pedagógica es esencialmente embrutecedor, en la medida en que presupone una jerarquía de las inteligencias; no hay orden pedagógico sin jerarquía de las inteligencias; f) un maestro emancipador es aquel que ignora la desigualdad intelectual instituida y que, a partir de la igualdad de las inteligencias, mantiene a aquel que busca su propio camino; g) la igualdad de las inteligencias es un principio o un axioma político: una opinión a ser verificada y no una verdad a ser demostrada; h) hay dos mentiras fundamentales, enemigas de la emancipación intelectual, que circulan en el orden social: 1- yo digo la verdad; 2- yo no puedo; i) solamente hay igualdad entre los hombres o individuos razonables, pero no entre ciudadanos: todo orden social presupone la desigualdad; j) no hay institución posible de la emancipación; toda institución es una puesta en escena de la desigualdad; la idea de un profesor emancipador es contradictoria; profesor y emancipador siguen lógicas diversas; pero k) siempre es posible enseñar el poder de la razón, aunque en el reino de la sin razón (Rancière, 2007).

Podríamos entonces sacar algunas consecuencias de esta línea de argumentación. Como Adorno, Rancière es crítico del estado de cosas capitalista, pero, a diferencia de aquel, no propone cualquier programa educacional a ser implantado. Al revés, en la medida en que, para Rancière, todo orden social presupone la desigualdad de las inteligencias, no hay orden social justo por venir o utopía por implantar. De esa manera, aunque la emancipación afirmada por Rancière es tan sólo una dimensión de la emancipación postulada por Adorno, no hay cómo realizarla; no hay saber que emancipe; no hay orden social que instaure la igualdad de las inteligencias; la igualdad sólo puede ser un principio a ser verificado y no un objetivo a ser logrado; quienes buscan instituir la igualdad legitiman la desigualdad que su propio saber presupone. No hay progreso social ni orden institucional. La igualdad sólo podría ser un axioma o un principio para la emancipación de individuo a individuo, de inteligencia a inteligencia.

Un maestro ignorante, dice Rancière (2003: 188), es un maestro que es solamente voluntad; no se ofrece como guía del alumno, al contrario, sólo busca que otra voluntad, distraída, ejerza su propia inteligencia sin seguir a ninguna otra inteligencia más que a

sí misma. No hay contenido de conciencia en la emancipación, ni un saber emancipador: hay una relación de igualdad a partir de la cual puede expresarse la potencia de la inteligencia humana. Es la percepción de la igualdad de las inteligencias lo que emancipa, y la percepción de la desigualdad lo que embrutece. El maestro emancipador es ignorante porque ignora aquello que enseña, pero, sobre todo, porque ignora la desigualdad de las inteligencias dominante en todo el orden social. Él nada quiere saber y nada tiene que ver con esa desigualdad.

*El maestro ignorante*… es un libro que inquieta y molesta. Nada promete, nada funda, nada sistematiza. Es un ejercicio de escritura que desacomoda, desestabiliza y perturba los cimientos de cualquier edificio educacional. No hay método o programa educacional que pueda desprenderse de él. Con todo, como experiencia de lectura, nos puede ayudar a no seguir pensando de la misma manera las cuestiones planteadas, como la propia emancipación. Puede ayudarnos a problematizar cierto modo de establecer las relaciones entre educación y emancipación, tal como son evaluadas en la tradición del pensamiento crítico. He aquí su principal valor filosófico y político: no dejar las cosas de la misma manera que se las encontró; encerrar al lector en un círculo del cual deberá salir, por sí mismo, siendo diferente de como entró. Hallamos así la paradoja de su realización: propiciar, sin querer, la emancipación intelectual de los educadores-lectores de su texto.

Claro que los problemas siguen, porque es notorio que una experiencia de lectura que desacomoda e inquieta exige poblar nuevos espacios, nuevas relaciones. En este sentido, *El maestro ignorante*… no prescribe ni autoriza. Como afirmamos, queda un vacío, un *impasse*: no hay métodos, no hay programas, no hay caminos posibles para institucionalizar la emancipación. Al revés, la última palabra parece ser la imposibilidad, una negativa normativizada: "nunca algún partido o algún gobierno, algún ejército, alguna escuela o alguna institución emancipará una única persona" (Rancière, 2007).

En otras palabras, *El maestro ignorante*… replantea las condiciones para pensar el valor y el sentido de las prácticas educacionales, entre la igualdad y la emancipación. La relación es circular: se parte de una para llegar a la otra, la cual, a su vez, verifica la primera. El problema es que las dos nunca se encuentran de hecho en una forma social: "la enseñanza universal no es y no puede ser un método social; no se la puede extender en las y por las instituciones de la sociedad"

(2007). La alternativa es excluyente: "es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales" (2007). La emancipación no va más allá de una relación de individuo a individuo: no hay ni puede haber en *El maestro ignorante*… un proyecto educativo emancipador.

De ese modo, el gesto filosófico da lugar a una política del desencuentro y de la quimera porque solamente hay política en los sueños: "soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas" (2007); de la distancia, de la separación, de la imposibilidad: "El hombre puede ser razonable, el ciudadano no lo puede ser" (2007). No hay margen para superar la irracionalidad dominante: "El hombre ciudadano conoce la razón de la falta de razón ciudadana. Pero, a la vez, la conoce como insuperable" (2007). Es cierto que los emancipados no se entregan al orden social, que "es todo lo que le conceden, y ninguna institución puede satisfacerse con este mínimo" (2007), pero, tampoco lo amenazan: "saben lo que pueden esperar del orden social y no provocarán grandes trastornos" (2007). Al contrario, y de manera paradójica, aún irrealizable, la emancipación es también impostergable: siempre es momento para la emancipación intelectual, para afirmar otra razón que la dominante, una lógica del pensamiento que no es la de la desigualdad (Rancière, 2003: 201). He aquí el efecto fuertemente paradójico de *El maestro ignorante*…: la emancipación es tan imposible como necesaria; tan intempestiva cuanto actual; tan inútil cuanto proficua.

## La educación entre el esclarecimiento y el desencuentro

Para Rancière, emanciparse es algo tan simple como cambiar de opinión: deshacerse de la opinión de la desigualdad para comprometerse con la opinión de la igualdad. La emancipación es tan simple cuanto imposible de ser aceptada por cualquier institución que vería en ella amenazada su base, aquello de lo que vive y que ella misma alimenta. Por cierto, Adorno ponderaría como insuficiente o ingenuo un pensamiento como el del maestro ignorante, o lo consideraría atrapado en las redes de la "industria cultural". Es posible que, por razones diversas, Rancière aceptara la impotencia del maestro ignorante: no hay ningún programa de emancipación, se trata de algo

bastante más modesto: probar a alguien que es capaz de superar su dependencia en relación con otras inteligencias. De hecho, Rancière es sabedor de sus límites: "La idea puede incluso difundirse, ganar una dimensión colectiva. Pero ella no trata de relaciones de poder a poder, de colectivo a colectivo. Ella no define ninguna «revolución cultural» capaz de abolir una relación de dominación técnica." (Rancière, 2003: 197).

Sabemos que, en cierto sentido, no hay entonces "diálogo" o "composición" posible entre Adorno y Rancière: uno parece empezar por donde el otro terminó; uno exige lo que el otro desconsidera. Más concretamente, aunque la igualdad de las inteligencias sea necesaria en los movimientos de emancipación política que pretendan romper con la lógica instituida en la sociedad del capital, nada más alejado del maestro ignorante que un método para la "concientización" social. En el fondo, se trata de modos contrastantes de pensar la propia política, que para Rancière deriva del axioma de la igualdad, y es excepcional en la historia. Según él, no hay de hecho política en la democracia representativa, apenas policía, la administración de los intereses del capital. La democracia no es para Rancière una forma institucional, ella es sinónimo de la política igualitaria; ella es la ruptura de la lógica de la desigualdad, es el poder de los incompetentes (Rancière, 2003: 201). No hay democracia en las democracias. En ese sentido, la emancipación intelectual es también, según Rancière, una condición para la democracia. Pero, no hay programa para la emancipación y no puede haberlo porque él negaría lo que la emancipación exige.

Para Adorno, al revés, la educación es justamente un acto político emancipador, es su realización. Si, para Rancière, las figuras del profesor y del emancipador no se confunden y obedecen a lógicas disociadas –porque "Ser un emancipador es siempre posible, en el caso de que no se confunda la función del emancipador intelectual con la función del profesor (…) es necesario separar las razones (…) un emancipador no es un profesor (…) se puede ser, a la vez, profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo en una lógica única" (2003: 201)–, para Adorno, al contrario, ellas no podrían separarse y el imperativo por antonomasia de todo educador es hacer de la relación pedagógica un motivo para la emancipación.

No hay entonces revolución cultural ni emancipación social a partir del maestro ignorante. No hay siquiera una pedagogía de la ignorancia; sin embargo, hay un impacto al nivel de las condiciones

de cualquier programa o pensamiento de la emancipación social. En ese sentido, la voz disonante del maestro ignorante gana fuerza y señala los limites y las condiciones de toda aventura pedagógica, inclusive desde una perspectiva como la de Adorno: en la base de los más sofisticados y nobles proyectos de emancipación educacional, ¿no estaría la opinión que torna toda y cualquier emancipación una quimera? Ese modo de pensar las relaciones entre educación y emancipación, ¿no reproduce uno de los principios de la Industria Cultural que él mismo se propone combatir? Los programas de educación para la emancipación, ¿no acaban fatalmente por transformar la igualdad en desigualdad por la propia lógica instituyente que los acompaña?

De ese modo, si, por una parte, la concepción de la emancipación de Rancière puede ser considerada estéril o inoperante, por otra, la de Adorno puede ser considerada contradictoria en tanto permanece consagrada a la lógica que, supuestamente, debería combatir. He aquí la única cuestión relevante para Rancière, la única frontera a ser traspasada:

> El problema del maestro emancipador es, por lo tanto: ¿cómo hacer para que aquel que tiene delante suyo ultrapase la única barrera que importa –no entre las culturas, entre el universal y el particular, entre la ignorancia y el saber–[:] la barrera entre aquellos que tienen la opinión de la igualdad y los que tienen la opinión de la desigualdad? El emancipador no es alguien que va al encuentro de las personas para emanciparlas. La emancipación siempre supone un proceso por el cual alguien quiere pasar y, de esa manera, la cuestión es saber lo que quiere decir pasar. (Rancière, 2003: 196).

"¿Qué quiere decir pasar?". Para Rancière, no quiere decir otra cosa que la opinión de la igualdad de las inteligencias. No hay maestro, instructor, liberador de conciencias o emancipador cultural, porque todas esas funciones pasarían justamente lo único que no está permitido pasar: una desigualdad inicial que legitima una instrucción, una conciencia verdadera o una cultura emancipada.

Al analizar el presente de *El maestro ignorante*..., Rancière señala dos direcciones. La primera tiene que ver con la manera como la escuela es utilizada actualmente cual metáfora para explicar la sociedad o las relaciones internacionales. En efecto, se pretende que el funcionamiento social de una nación o de las relaciones entre ellas

siga la lógica de la institución escolar, dividiendo a los ciudadanos y a las naciones, como en la escuela, entre los más aplicados y los más traviesos de la turma, como si fuera verdad que "el ejercicio del poder es el ejercicio natural y único de la desigualdad de las inteligencias" (Rancière, 2003: 200). Las mejores políticas económicas, se afirma, son las de los que "hacen los deberes"; las peores, de los que no quieren ordenarse y disciplinarse. En ese dispositivo discursivo, se aplaca la desigualdad, que es reducida solamente a su aspecto intelectual. La segunda dirección de *El maestro ignorante*..., según Rancière, versa respecto al modo en que el libro otorga poder a los que presuntamente nada saben, a la manera en que él problematiza cualquier forma de distinción entre *doctos* y *legos*, sabios e ignorantes, incluidos y excluidos del mundo del saber.

La pertinencia de esa actualidad para un contexto como el de nuestros países es difícil de desdeñar. Con todo, no transitaremos ese camino. Dejamos al lector hacer el trabajo por sí mismo. Preferimos retomar las consideraciones iniciales respecto de la filosofía de la educación. De ese modo, como telón de fondo de la presente intervención, aparecen las palabras "persona", "sociedad" y "desarrollo": las perspectivas de la filosofía de la educación[3].

Tal vez esta breve comunicación pueda ser leída apenas como una de esas luchas en torno a la emancipación humana, en relación con la filosofía de la educación o, de un modo más general, con el modo en que pensamos las vinculaciones entre educación y emancipación. Tal vez de lo que debamos emanciparnos sea de nosotros mismos, del modo como amamos construir propuestas pedagógicas, fundamentar programas de emancipación humana y trazar caminos para que los otros se emancipen. Tal vez este trabajo pueda simplemente sugerir que llegó la hora de emanciparnos de la propia emancipación, de un modo dominante de pensarla y de una forma consagrada de pensar el nexo entre filosofía, educación y emancipación. Claro que siempre que un mundo se cierra otro mundo se abre. Pero ese mundo requiere otros trabajos. E inteligencias emancipadas.

---

3 "La idea de emancipación humana en la sociedad actual: emancipar, ¿de qué? Pensando la educación como camino para la emancipación. Filosofía de la Educación y las luchas por la emancipación humana" fue el título de la mesa redonda desarrollada en el marco del II Congreso de Filosofía de la Educación de Países y Comunidades de Lengua Portuguesa.

## Referencias bibliográficas


ADORNO, Theodor (1995). *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE) (1992). Vols. I y II. Madrid, Espasa Calpe.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (2003). Dossiê: "Igualdade e liberdade em educação. A propósito de O maestro ignorante". Organizadores: Jorge Larrosa y Walter Kohan. Vol. 24, N° 82, abril.

KANT, Immanuel (1985). "Resposta à pergunta Que é 'Esclarecimento'? [*Aufklärung*]". En Kant, I. *Textos Selectos*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes.

RANCIÈRE, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RANCIÈRE, Jacques (2003). "Entrevista com Jacques Rancière". *Educação e Sociedade*. Vol. 24, N° 82, abril. Entrevistadores: Patrice Vermeren, Laurence Cornu, Andrea Benvenuto.

# — Sección 2 —

# ¿Qué y cómo se evalúa desde las políticas educativas? Disyuntivas y controversias: en torno a los criterios de evaluación de las políticas educativas

# Algo más que una retórica:
## políticas y discursos en torno a la evaluación

*Gustavo Bombini*[1]

No soy experto en evaluación educativa, ni tampoco en políticas públicas de educación. Soy especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura y he transitado algunos caminos en el campo de la gestión educativa en la Nación y en la Ciudad de Buenos Aires. Desde esta especialidad y desde estos lugares de intervención es que me permito compartir con ustedes algunas reflexiones sobre la cuestión de la evaluación y las políticas educativas. Apenas unas notas, provisorias y discutibles.

Hago un poco de historia. En el año 1994 descubrí un libro revelador que le ponía letra a una sensación de pronunciado malestar que las políticas sociales, económicas y también culturales y educativas de entonces me estaban produciendo. No resultaba demasiado difícil adivinar, o mejor, no había que ser experto en políticas públicas para advertir que las políticas educativas llevadas adelante por el *menemato* estaban destinadas al achicamiento de un sistema educativo tradicionalmente fuerte al servicio de una reconfiguración del modelo económico que venía a coronar el recorrido marcado por la dictadura militar de los años setenta. Disfrazada con los mejores emblemas de

1 Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Titular e Investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UBA y en la Universidad Nacional de La Plata. Director del Profesorado Universitario en Letras y de la carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de San Martín. Autor de antologías, artículos y libros de su especialidad. Entre sus libros se destacan *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* y *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

la academia, ahora pontificando acerca de qué se debía enseñar en la escuela, la política educativa del *menemato* era escasamente resistida y su receta curricular, la de los CBC, supo construir fuertes mecanismos de legitimación que la hacían por momentos incuestionable. Parecía que la escuela se "llenaba" de los mejores contenidos y que esa operación nos permitía recuperar aquello que habíamos perdido en el vaciamiento operado en la época de la dictadura.

Ese libro que comento era *Proyecto neoconservador y crisis educativa* de Pablo Gentili (1994), publicado por el Centro Editor de América Latina. Ese texto de Gentili junto con el precursor *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90* de la recordada Norma Paviglianiti (1991) –profesora titular de Política Educacional de la UBA–, publicado por Libros del Quirquincho, más algunos de los libros y artículos publicados por Adriana Puiggrós en la misma década, constituían un repertorio políticamente crítico que me invitaba a sostener una posición distanciada de esa reforma, presentada, igual que muchos otros capítulos de las políticas de la época, como la solución definitiva a las demandas de una sociedad cada vez más empobrecida.

La más clara enseñanza que deja el texto de Gentili, y por eso lo seleccioné como bibliografía en mis cátedras, es que existía una retórica que acompañaba ese proyecto neoconservador y que esa retórica era una retórica engañosa en tanto parecía insuflar aires modernizadores al discurso de la educación, pero bien leída era la retórica del campo de la economía adaptada al campo de la educación. En ese mismo sentido, en un trabajo del año 1997, la pedagoga venezolana Rosa María Torres define las políticas educativas de los años noventa y especialmente las del Banco Mundial como "Una propuesta formulada por economistas para ser ejecutada por educadores". De este modo, en nuestro campo específico de la enseñanza de la lengua y la literatura, la noción de "competencia" aplicada a las prácticas de comprensión lectora, por ejemplo, aparece como un préstamo que viene de la retórica del mercado y que tiende al desdibujamiento del objeto disciplinario y de enseñanza específico: ya no enseñamos lengua, literatura, gramática sino "competencias" para desempeñarnos eficazmente en las prácticas de lectura y escritura en la vida social, en la vida laboral, en el marco de las demandas del mercado.

Es en el contexto, entonces, de esas políticas y de esas retóricas cuando la evaluación cobra notoriedad. Se organizan los primeros Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) –Mendoza fue la pro-

vincia pionera en este tipo de dispositivos, antes que la Nación– y desde entonces forman parte de los rituales de la política educativa nacional.

En un nivel más micro, más cerca de la producción editorial escolar o en las líneas de trabajo en formación continua y en el marco de los procesos de innovación teórica que se daban en el campo de la enseñanza de la lengua, podemos decir que es esta la década de los diagnósticos, es el momento también en que mucha producción de investigación se centra en la descripción pormenorizada de aquellos que son los fallos de los otros: lo que los alumnos no comprenden, lo que los alumnos no leen, pero también, y más sutil, los problemas que muestran las producciones de los alumnos, y ahí aventuro una hipótesis sobre la que habría que trabajar, esto es, los instrumentos descriptivos de los textos que proveen las nuevas teorías lingüísticas que llegan a la escuela de la mano de la reforma y de los CBC, en especial la gramática oracional y la lingüística textual, se ponen al servicio de describir pormenorizadamente el déficit. Si antes nos contentábamos con decir que un texto tenía problemas de redacción y de ortografía, y cierta desprolijidad en su presentación, ahora –como nuestras nuevas herramientas teóricas– podemos decir que los alumnos tienen:

- Dificultades para mantener constante un tema.
- Dificultades para producir dentro de un discurso o género determinado.
- Desconocimiento de los significados y de los distintos registros de palabras y expresiones.
- Empleo escaso o inadecuado de conectores intraoracionales e interoracionales.
- Repetición de los mismos conectores por desconocimiento de posibles sustituciones.
- Dificultades para efectuar sustituciones léxicas.
- Problemas con el uso de pronombres y con el procedimiento de pronominalización.
- Dificultades en el plano de la enunciación.
- Etc.

La era de los diagnósticos nos sobresaturó de descripciones evaluativas que en el contexto de una pauperización cada vez más pronunciada del nivel de vida de la población y en diálogo con la idea de un desplazamiento de la cultura letrada a manos de las novedades

tecnológicas de la globalización y del predominio de las culturas de la imagen entre otros factores, supieron construir un paisaje de cierta decadencia e imposibilidad en relación con las tareas históricas de la escuela. No es que en cierto sentido esos diagnósticos no estuvieran hablando de dificultades concretas en términos de las prácticas de lectura y escritura de los alumnos, sino que se cargó a ese estado de cosas de una impronta tremendista y de fatalidad que horadó las convicciones de los docentes acerca de su tarea. Un cierto determinismo social, del estilo "ya no se puede hacer nada con estos chicos", donde la expresión "estos chicos" equivale a los chicos más pobres que asisten a la escuela pública, terminó casi culpabilizando a quienes eran víctimas de políticas sociales, económicas y educativas que los desfavorecían. Las voces de ciertos intelectuales críticos a estas políticas acabaron siendo voces de alarma que –retomando natural e inconscientemente el viejo dilema argentino de civilización-barbarie– terminaron denunciando la *brutalización*, la apatía, la falta de valores de los adolescentes formados en el menemismo.

Sea por izquierda o sea por derecha, se avizora aquí un tema directamente relacionado con este discurso sobre la evaluación que se configura en los años noventa y que incide directamente en las representaciones y valoraciones sobre la experiencia escolar y sobre los sujetos que participan de ella. Se trata del impacto que tiene este discurso en la construcción de lo que llamamos cotidianamente en el ámbito educativo: "fracaso escolar". Categoría que hemos naturalizado, pero que se constituye como una construcción social que hay que poner en cuestionamiento. En este sentido, es esclarecedora la investigación que hoy podemos leer en español en el libro *La relación con el saber. Elementos para una teoría* del investigador francés, residente en Brasil, Bernard Charlot (2007) –libro que recomiendo especialmente–, quien pone en duda la existencia misma del fracaso escolar al que define como un discurso social y un "objeto sociomediático" y advierte sobre el riesgo de que los propios investigadores quedemos atrapados en la supuesta evidencia de tales objetos. "Lo que estos objetos implican, así como su impacto social y mediático –dice Charlot–[,] promueve las demandas de investigación y el financiamiento que las acompaña. Se esperará pues del investigador que descubra la 'causa' del fracaso escolar, como bien se ha podido descubrir el bacilo de Koch o el virus del sida".

Si los años noventa nos dejaron como marca la persistencia de los dispositivos de evaluación, esta situación se refuerza cuando

Argentina decide ser parte de los países que integran la prueba PISA. Esta es una decisión que toman los países y de hecho no todos los países de nuestra región tienen a la prueba PISA como un referente de sus procesos de evaluación. No voy a detenerme en el análisis de los dispositivos de la prueba PISA y de su impacto mediático cuando nuestro país y otros, entre ellos la propia España, ocupan un lugar bajo en el *ranking*. Finlandia en primer lugar parece convertirse en panacea de la enseñanza, del éxito escolar y modelo a seguir; como si las prácticas educativas fueran prácticas que se desarrollan más allá de los contextos socioculturales en los que ocurren, más allá de las tradiciones escolares propias de cada país, más allá de las condiciones institucionales en las que esas evaluaciones fueron tomadas. Los estereotipos se consolidan, países del norte, países del sur, países ricos, países pobres, y el fantasma del darwinismo social sobrevuela los comentarios que surgen cuando se publicitan estos datos. La explicación más a mano, es la que hace a los sujetos responsables por ellos mismos de los resultados de las evaluaciones. Son los chicos los que fracasan, los que están por debajo del estándar que las pruebas fijan, se suele pensar. Suelen ser los chicos de las escuelas más pobres, se suele reforzar.

A favor y en contra de PISA se juegan diversas posturas: no nos podemos quedar fuera del mundo, es una oportunidad, una "buena excusa" para pensar en los problemas que tenemos (*PISA como excusa* es el título de un libro español publicado en 2009), si no participamos de PISA no recibiremos los créditos de los organismos internacionales, la evaluación es la prueba contundente de la vigencia del modelo educativo neoliberal, con nuestras pruebas nacionales es suficiente, entre muchas otras voces.

Llama la atención, y es interesante recalcarlo, que la misma gestión política que va del año 2003 al 2007 y que decide la incorporación del país en la prueba PISA, dedica en el Capítulo III ("Información y evaluación del sistema educativo") del Título VI ("La calidad de la educación") de la Ley de Educación Nacional (N° 26206) un artículo, el número 97, que dice:

> ARTÍCULO 97. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as

> alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

Como se ve, es un artículo dentro de la Ley de Educación Nacional vigente que se dedica a regular la difusión de la información con plena conciencia del efecto estigmatizador que esa información puede acarrear. A la vez, es la misma Ley, o la misma gestión, que no repara en la necesidad de revisar los enfoques posibles para llevar adelante esas evaluaciones.

No hay duda de que la evaluación hace al sentido de la implementación de las políticas públicas, es una herramienta necesaria para la toma de decisiones en relación con esas políticas, desde decisiones pedagógicas hasta presupuestarias. Reitero que no soy especialista en evaluación, pero algunos autores que he tenido oportunidad de leer, como Saville Kushner de la Universidad del Oeste de Inglaterra (en un libro que se llama *Personalizar la evaluación* del año 2000, publicado en español en 2002), plantean la existencia de enfoques alternativos en evaluación basados en teorías no generales sino situacionales, que proponen un acercamiento de los evaluadores a la experiencia de los individuos, a sus modos de apropiación de las políticas de las que son partícipes o destinatarios no pasivos: "una evaluación –dice Kushner– que se haga eco de las preocupaciones de los individuos (y los grupos de individuos) puede ser un instrumento para hacer vacilar las políticas que intentan aplicar tratamientos universales". Aclara Kushner que no está planteando hacer mera biografía, sino centrarse en los individuos, en sus contextos institucionales y políticos.

Si las políticas de evaluación han surgido de la mano de las preocupaciones por la equidad, o por la igualdad en términos de oportunidades de educación para las mayorías, entonces vale la pena atender a la advertencia que realiza el mismo autor:

> Puede haber casos en que una evaluación guiada por un deseo de aumentar la justicia social utilice instrumentos y métodos que sean en sí mismos injustos y promuevan la desigualdad. (2002: 33).

Y aquí es contundente en los ejemplos:

> pruebas de lengua estandarizadas en programas de educación bilingüe, medidas de mejora escolar aplicadas uni-

> versalmente a través de contextos diversos, indicadores de rendimiento cuantificables aplicados a los servicios sociales. (2002: 33).

En una publicación reciente de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa se da cuenta del resultado de las pruebas de Lengua de secundaria realizadas en segundo y tercero y en quinto y sexto año en el marco del ONE (Operativos Nacionales de Evaluación) 2007-2008. Me detengo en el resultado de un ítem de pregunta abierta (distinto de la pregunta cerrada con cuatro opciones, tipo *multiple choice*) en el que se detectan:

- Resultados ONE 2007. Total País
- Respuesta correcta 12,94%
- Respuesta parcialmente correcta 12,44%
- Respuesta incorrecta 16,21%
- Respuestas en blanco 58,41%

En el análisis "Respuesta incorrecta" y "Respuestas en blanco" se aprecia que se homologan, por lo que no se problematiza por separado el ítem "Respuestas en blanco". Esta operación que explica todo lo sucedido en términos de lo "incorrecto", es decir, de lo que los alumnos "hacen incorrectamente", desproblematiza las alternativas de un resultado que nos invitaría a cuestionar, en primer término, el propio instrumento de evaluación y, en segundo lugar, las condiciones contextuales, institucionales, etc., en las que esta prueba se tomó; por último, este resultado nos invitaría también a reflexionar de manera singularizada sobre la escena de la prueba, pues la puesta en juego de los saberes posibles interpela de forma particular a cada alumno. Algo de ese preocupante 58,41% se podría pensar en términos de relaciones subjetivas con el conocimiento y con las condiciones institucionales en las que esta relación se construye, además, cómo esta relación se ve alterada, afectada, distorsionada en el contexto de una prueba institucionalizada de carácter nacional.

A modo de nota de cierre podríamos afirmar, y a la vez someter a discusión, algunos puntos.

- Por un lado, podemos afirmar que el tema de la evaluación no es un tema meramente técnico ni neutral. Obedece a decisiones de corte político e ideológico y en ese sentido es que sus instrumentos y modelos deben ser sometidos a una mirada crítica consciente de la toma de decisión que suponen estos modelos.

- Sería necesario revisar en cada área disciplinaria –este es un tema para la agenda de las didácticas específicas– cuáles son los conceptos propios de nuestros campos que pueden ser más o menos funcionales a ciertas tomas de posición respecto de los sujetos, de las instituciones, de las políticas educativas y más específicamente del conocimiento. En el caso de nuestra disciplina, hablar de "competencias", "habilidades", "destrezas" supone un posicionamiento bien diferenciado que si hablamos de "saberes", "conocimientos" o "contenidos".
- Por fin, interesa advertir acerca del riesgo de que la evaluación se convierta en una suerte de dirección teleológica de la educación. Que formemos y enseñemos para ser eficaces en la prueba y que perdamos de manera definitiva esa dimensión de curiosidad, de deseo, de descubrimiento que habrá de ser uno de los móviles principales para que estemos allí, en la escuela, enseñando o aprendiendo.

## Referencias bibliográficas


MONEREO, Carles (coord.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona, Graó.

CHARLOT, Bernard (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa María (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GENTILI, Pablo (1994). *Proyecto conservador y crisis educativa*. Buenos Aires, Troquel.

KUSHNER, Saville (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid, Ediciones Morata.

PAVIGLIANITI, Norma (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

# Modelos y metáforas actuales del sistema de evaluación pedagógica en Chile

*Edda Hurtado*[1]

## Primer momento: la evaluación, desde la periferia al centro

Parece, a primera vista, que la discusión sobre la evaluación es un tema del cual se ha dicho bastante en el ámbito de la educación y especialmente en su vínculo con la metodología. Sin embargo, hoy se trata de una reflexión obligada en cuanto los contextos han cambiado y con ello vemos que se modifican las condiciones mismas de los cuestionamientos.

La multiplicación de las evaluaciones –tanto nacionales como internacionales– que viene afectando en el último tiempo a la institución educativa y repercutiendo en el ejercicio de las prácticas de docencia cotidianas, se inscribe en un proceso de revisión crítica de los instrumentos de evaluación y de sus objetivos, los que han sido examinados desde perspectivas tradicionales o con un carácter más innovador. Este proceso se ha expresado en las últimas décadas en un estallido de producciones teóricas y metodológicas que han contribuido a la especificación de un pensamiento didáctico que, a su vez, no puede dejar de interrogar críticamente el modo de relación entre sus componentes "renovados" al interior de la misma disciplina.

---

1 Doctora en Literatura. Realizó sus estudios en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, donde se desempeña como docente en las cátedras de Lectura del texto Literario y Literatura Clásica. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y participado en proyectos de investigación. Actualmente se especializa en el área de enseñanza de la literatura, con énfasis en la sociogénesis de la disciplina a partir del siglo XIX en Chile.

Desde mi formación inicial como docente, previa a la reforma que se implementó hacia mediados de la década de 1990 en Chile, Evaluación fue una asignatura que correspondía al sexto semestre de un total de diez y que se dictaba en conjunto con otras asignaturas relacionadas con la formación pedagógica tales como Planificación Curricular, Metodología del Aprendizaje, Psicología del Adolescente, etc. Sin duda que la tradición de quienes habíamos entrado a estudiar Literatura –y que por añadidura seríamos también profesores– era enfrentar con una relativa indiferencia aquellos contenidos relacionados con la pedagogía y, en especial, con la evaluación, ya que se asociaba con un entrenamiento en el uso de fórmulas, cálculos de promedios y elaboración de distintos tipos de test en los que cada pregunta, a su vez, debía justificarse con objetivos y asignaciones de puntaje. Una temática árida para quienes estudiábamos Letras. En la formación docente de generaciones anteriores a la década de 1990, el vínculo con la asignatura Evaluación distaba de la posibilidad de interrogar o imaginar otros modos de plantear el problema. Ni siquiera era un problema, en el sentido epistemológico, aunque sí lo era en cuanto parecía un *lío que había que resolver*. Luego, en el ejercicio de la docencia, la evaluación seguía su pesada trayectoria que se vería matizada por la institución en la cual se inscribía nuestra práctica: colegio de enseñanza básica, secundaria (particular pago, particular con subvención estatal, municipalizado u otrora públicos), preuniversitario o universidad. Y el Ministerio de Educación en la sombra, en tanto órgano gubernamental encargado de la regulación curricular del sistema educativo en Chile.

De este modo, de haber sido un componente periférico de los sistemas didácticos, en las últimas décadas la evaluación ha pasado a convertirse en un elemento estructural, constituyente y formante de los contenidos seleccionados para la enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, nos ha involucrado –activa o pasivamente– en la toma de decisiones. En este escenario, la enseñanza de la lengua y la literatura se configura en una especie de *pasaje* en cuanto hoy se la considera en relación con proyectos educativos que trascienden la disciplina, no obstante históricamente ha sido un terreno de disputas, considerando que desde fines del siglo XIX representó y moduló los discursos de ciudadanía y nación. Desde esta función inicial y de carácter más global, debido a los aportes de la psicología y la pedagogía, se transitó hacia una posición centrada en el sujeto que aprende, en las modalidades individuales de aprehensión del escrito,

en los textos y su funcionamiento y, sobre todo, en el pasaje hacia la construcción de una educación y una ciudadanía posnacionales. En este sentido, si en el amplio campo de los estudios literarios hemos avanzado en la reflexión en torno a las implicancias de una geopolítica del conocimiento, pensar en una geopolítica de los sistemas evaluativos en el campo de la educación demanda la necesidad de revisar los conceptos de ciudadanía que hoy se ponen en juego y cuál es el papel que juega el lenguaje en esta re-configuración.

La inserción de los gobiernos chilenos de la postdictadura en la agenda internacional en materia de calidad educativa vino estimulada por los organismos internacionales de crédito, en especial el Banco Mundial, con el argumento de buscar indicios para mejorar la eficiencia del sistema y consecuentemente la competitividad global, así como para contribuir al mejoramiento de las *capacidades locales* de evaluación. De este modo, la agenda educativa nacional de la transición comenzó a pensarse en el marco de una globalización que invocaba una serie de fenómenos cuyas consecuencias todavía hoy están en disputa: paradojalmente se celebran sus beneficios a la vez que se exhibe en cifras el incremento de la marginación y la pobreza. Bajo este contexto las mediciones internacionales de calidad educativa, tales como PISA o TIMSS, o las cifras comparativas de la OCDE, nos entregan resultados preocupantes y una especie de obsesión por el *ranking* (al menos en Chile). Como docentes, sabemos que estos resultados también orientan el relevamiento previo de los contenidos curriculares que se expresan en documentos oficiales, libros de texto y materiales didácticos de uso masivo.

En Chile, la problemática de la evaluación se ha vuelto relevante y, como consecuencia, ha traído aparejados la mayoría de las veces resultados poco satisfactorios que constantemente denuncian éxitos o fracasos escolares socialmente diferenciados y conflictos en los modos "tradicionales" de trabajo pedagógico (que desplazaron los viejos currículos fundantes de los sistemas de enseñanza que se habían conformado a fines del siglo XIX). En este escenario de acomodación a los nuevos tiempos, las matrices curriculares que definen los modos de enseñanza de la lengua y la literatura en Chile vinieron asociadas a las teorías del texto, de la escritura, la reescritura y la evaluación formativa con una perspectiva pragmática en la cual el dominio del lenguaje se entiende básicamente en el marco del desarrollo de una competencia comunicativa, delimitando –a la vez que restringiendo– su inscripción en el mercado del intercambio simbólico.

## Segundo momento: SIMCE y PSU, dos instrumentos oficiales de medición en Chile. Siglas espectrales en la práctica docente

Antes de referirme a la importancia de estos instrumentos de evaluación en Chile en lo que respecta específicamente a la enseñanza de la denominada asignatura Lenguaje y Comunicación, cito el fragmento de una entrevista realizada a la directora de una escuela básica municipalizada de una de las varias comunas de Santiago, entrevista que se considera en un estudio reciente como "evidencia anecdótica de los bajos estándares". La selección transcrita dice:

> La población escolar nuestra es una población escolar muy pobre, muy modesta, [de] estrato social muy bajo, con muchas limitaciones, yo creo que tiene muchas fortalezas, pero también tiene muchas debilidades, tiene muchas amenazas, aquí es un sector rodeado de drogas, entonces el hecho de que el niño venga a la escuela, primero, ¡que venga a la escuela!, es un logro; en segundo lugar que tenga logros, que pase metas, que llegue a sus metas, ese es otro logro; que se interese por conocer, por aprender cosas, ése es otro logro; y nuestra tarea se siente satisfecha cuando el niño ya, de octavo año, puede egresar, en fin, ese es el cuento[2].

A la hora de los resultados y los *mea culpa* (con los cuales los medios hacen su festín), este fragmento pone en juego varios aspectos que no alcanzaremos a revisar, pero que me parecen relevantes. Por ejemplo, la descontextualización y los usos que se hacen del relato de los docentes; asimismo, la definición que da la docente del alumnado, estableciendo una relación causal a partir de la naturalizada ecuación *pobreza igual drogas, igual bajos resultados*. La lectura del déficit atraviesa por derroteros que pueden ir desde la confirmación de que los colegios municipalizados son lugares de contención de delincuencia hasta decretar el bajo nivel cultural de los docentes.

La prueba SIMCE[3] (Sistema de Medición de Calidad en la Educación) evalúa los logros de aprendizaje de los/as alumnos/as estable-

---

2 Véase MINEDUC (2001).

3 El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y a la equidad de la educación, informando sobre el

cidos en el Marco Curricular del Ministerio de Educación y vigentes en la fecha en que se aplica la medición. Dependiendo del nivel evaluado (cuarto básico, octavo básico y segundo de secundaria), se miden los sectores/subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Los resultados se publican y difunden a nivel nacional, regional, comunal y también se entregan informes a cada establecimiento del país. En el año 2010 incluso se propuso implementar un informe individual al apoderado. En el área de lenguaje uno de los aspectos más importantes que se evalúa es la comprensión lectora de los alumnos, cuyos resultados funcionan como uno de los mejores predictores del éxito académico. En la enseñanza básica estos resultados nos muestran en forma reiterativa que un porcentaje importante de los alumnos no logra responder preguntas literales de textos simples acerca de materias conocidas. Dichas cifras varían en los resultados de los cursos de enseñanza media, considerando que no es de menor importancia el hecho de que se trata de alumnos que se han mantenido en el sistema, lo cual no indica necesariamente que la población escolar haya mejorado su capacidad lectora, sino que en los dos primeros años de enseñanza media generalmente todavía se produce un porcentaje no menor de deserción. De este modo, los alumnos que han abandonado el sistema formal de educación probablemente tienen una capacidad de comprensión lectora inferior a la de los que permanecieron en él. Por otra parte, los textos utilizados en la prueba indican que los porcentajes de logro obtenidos son aún menos alentadores debido a que el nivel de dificultad de las lecturas y de las tareas exigidas es extremadamente básico.

De acuerdo a un importante estudio realizado en el año 2001[4], ya se constataba entonces que un promedio aproximado que variaba entre el 30 y el 40% de los alumnos no contestaba preguntas que exigían una mínima interpretación, lo cual todavía resulta problemático debido a que esas cifras deberían dar cuenta de logros importantes en una población escolar que está próxima a egresar de la enseñanza secundaria y a rendir la PSU –Prueba de Selección Universitaria–, que incluye textos más extensos y preguntas significativamente más difíciles. Esta debilidad en la comprensión

desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

4 Véase Eyzaguirre y Le Foulon (primavera 2001).

lectora sin duda afecta los resultados de otras áreas evaluadas –Ciencias, Historia o Matemáticas–, ya que éstas suponen como base su dominio. En cuanto a la lectura literaria, y siguiendo con esta lógica, la dificultad para realizar inferencias y en la capacidad de anticipar los acontecimientos en el análisis de un relato, impedirán avanzar y alcanzar los objetivos que tal actividad demanda; de este modo, los textos literarios sugeridos por el propio Ministerio están muy por sobre las capacidades lectoras mostradas. Por otra parte, no es necesariamente deducible que aquellos alumnos que alcanzan los objetivos propuestos en estos instrumentos evaluativos tengan un alto desarrollo de su capacidad de comprensión lectora ni tampoco que a través de estas evaluaciones se pueda determinar cuál es su real nivel de comprensión, ya que este tipo de evaluación presenta un límite que no permite distinguir cuánto más pueden leer.

En este somero bosquejo sólo hemos considerado la matriz curricular que convocan estos instrumentos, es decir, la denominada área de Lenguaje y Comunicación. En este mismo sentido, dejamos abiertas las interrogantes para poder analizar qué pasa en los ítems de redacción, de léxico y también qué ocurre con las pruebas de admisión a la universidad y con la comprensión lectora de los chilenos en general.

En este escenario, por supuesto, la circulación del discurso literario es escasa o carece de relevancia. Los nuevos entronques de carácter interdisciplinario que atraviesan a la literatura la han convertido en una disciplina "en disputa", tal vez podríamos afirmar, un campo de saber en una eterna búsqueda de su legitimación.

## Tercer momento: el *Semáforo de la educación* en Chile o el ingreso en la historia de la cartografía posmoderna

El proyecto *Semáforo de la educación* propuesto por el Ministro de Educación (ex candidato presidencial de la derecha), Joaquín Lavín, consiste en un mapa en el que se muestran los resultados del SIMCE. Allí aparecen con puntos verdes aquellos establecimientos que obtuvieron un puntaje sobre la media; la luz amarilla indica los resultados regulares y la luz roja, los deficientes. Con los resultados entregados se instaló una polémica que no ha sido resuelta.

Si bien, posteriormente, el Ministro de Educación informó que el *Semáforo de la educación* no se usará como sistema de clasificación de los colegios de acuerdo al rendimiento, insistimos en esta reflexión debido a que las repercusiones que tuvo en el momento en que se anunció dicha medida –altamente difundida en los medios– dejaron huellas en el ámbito vinculado a la institución educativa y a la sociedad en general. En mi desempeño cotidiano como docente universitaria me encuentro con alumnos que realizan su práctica profesional y opiniones tales como "me tocó un colegio con luz verde" o "estoy trabajando en un colegio amarillo" son frecuentes.

Los mapas redescriben el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales[5]. ¿Por qué los mapas funcionan como expresiones de poder? ¿Qué poder expresan los mapas? ¿Cómo resultan los mapas imbuidos por ese poder? ¿Cuáles son los efectos sociales de ese poder? Estos interrogantes que provienen del campo de la Historia de la Cartografía, tal vez sean pertinentes no sólo a la hora de ironizar con esto de *la semaforización de la educación en Chile*, sino que también nos permiten visualizar que los resultados correspondientes a la evaluación de matrices curriculares reflejan la dispar composición socioeconómica del país y es muy posible que los colegios "marcados en verde" fortalezcan sus sistemas de selección, siguiendo claramente la luz verde del mercado.

## Referencias bibliográficas


EYZAGUIRRE, Bárbara y LE FOULON, Carmen (primavera 2001). "La calidad de la educación chilena en cifras". *Revista Estudios Públicos*, N° 84.

MINEDUC (2001). "Aprender jugando: utilización de juegos personales en el proceso educativo". Chile.


5 John Brian Harley es reconocido como la figura líder de los estudios de Historia de la Cartografía de finales del siglo XX en el mundo angloparlante.

# Propuesta de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires.

## Un debate pendiente

*Marta Alicia Tenutto Soldevilla*[1]

*"Es preciso recorrer el nuevo territorio con nuevas preguntas y nuevos ojos (…) construir nuevos instrumentos de conocimiento para levantar acta de la nueva tierra, describir sus configuraciones, reunir vestigios de pensamiento casi perdidos o en todo caso olvidados (…)".*
F. Alvarez-Uría. "Prólogo" en M. Foucault *Microfísica del poder* (1998)

## Introducción

Evaluación, tema complejo sobre el que, en los últimos años, educadores, políticos, pedagogos, estudiantes y la comunidad en general han colocado su mirada para comprender sus sentidos y contribuciones, para cuestionar sus usos. Este abordaje no se produce en el vacío, se trata de aproximaciones generadas desde marcos teóricos cargados

1 Magister y Especialista en Educación con Especialización en Gestión (Universidad de San Andrés), Especialista en Psicología Educacional con orientación en docencia (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires), Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación con especialización en Psicopedagogía (Universidad de Morón), Profesora para la enseñanza primaria (Instituto María Mazzarello). Actualmente es doctoranda de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Investigadora y Profesora universitaria en carreras de grado y post grado. Asesora Psicopedagógica en el Grupo de Educación Médica (GEM), Facultad de Medicina, Universidad Favaloro. Autora de textos y capítulos de libros, entre ellos, con Cristina Brutti y Sonia Algarañá (2010) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas.* Digital y papel; con Francesc Llorens i Cerdà (2009) "El conocimiento y el mito de la sociedad global". En Francesc Llorens i Cerdà (2008) *Postecnología. ¿El final del sueño?* Valencia, Novadors Edicions; en Marta Tenutto *et al.* (2005) *Escuela para educadores.* Círculo Latino Austral, Cadiex Internacional; y (2001) *Herramientas de evaluación en el aula.* Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

de experiencia[2] que dotan a los sujetos de modos de acercamiento a los objetos de análisis. Asimismo, se trata de concepciones encarnadas en las historias individuales, con significados construidos en espacios de interacción social, en relaciones de intercambio (Tenutto, 2005).

Este texto pretende distanciarse de aquellas miradas donde se "amalgama lo diferente" (Foucault, 1993) y dejar en suspenso la "mirada de década" que provee un análisis monocausal y lineal (donde todo lo que se produce en un momento tiene un solo y único sentido), para reconocer algunas propuestas y prácticas que fueron concebidas como trabajo cooperativo y de inclusión progresiva de los diversos actores implicados. Se trata, entonces, de compartir una propuesta enmarcada en una jurisdicción (la Ciudad de Buenos Aires) que, tal vez, permita abrir el debate acerca de las prácticas de evaluación.

## Una propuesta encarnada en un tiempo y lugar

En la década de 1990, en distintos países de la región, la evaluación fue incluida en el debate educativo. Comenzaron a instalarse sistemas nacionales de evaluación y a aplicarse pruebas internacionales elaboradas por organismos centrales donde la participación de los actores educativos se reducía (y en numerosas ocasiones aún se reduce) al momento de devolución de los resultados.

En la Ciudad de Buenos Aires, se procuró tomar distancia de los operativos de evaluación mencionados (Tenutto, 2010) para, en cambio, asumir decisiones sostenidas en enfoques propios[3]. En este marco, la participación activa de los actores educativos y el diseño de pruebas escritas elaboradas en su mayor parte con ítems abiertos[4] conformaron los ejes centrales de la propuesta (aportando lectura

2 Juan Samaja (1994) afirma que "todo dato está cargado de praxis" y con esta afirmación procura mantener la relación entre hechos y conceptos.

3 Este trabajo fue elaborado en base a la documentación pública de cada uno de los proyectos y propuestas.

4 El tipo de ítem propuesto resulta relevante porque "permite el acercamiento a un análisis de los procesos cognitivos desarrollados por los alumnos para la resolución de los ejercicios propuestos en las pruebas, inferir el tipo de tratamiento de los contenidos curriculares y las estrategias didácticas empleadas habitualmente por los docentes" (Tenutto, Larripa y Trotta, 2008). Esta definición fue extraída de MCBA/SED/DGPL/DIE (1993).

de documentos y apreciaciones de los actores que participaron en diversos proyectos). En los proyectos aplicados en la Ciudad de Buenos Aires[5] desde los inicios de la década de 1990, a pesar de las diferencias que se detallan en cada uno, se pueden reconocer etapas similares y decisiones comunes que se enuncian a continuación:

*¿Qué evaluar?* El "qué evaluar" resulta una decisión central. En todos los casos se optó por construir un referente que plasmara la tensión entre el polo de la prescripción y el polo de las prácticas de los actores educativos. Para ello se administró un cuestionario a los docentes en el que se relevaba lo que ellos declaraban enseñar en las áreas que eran objeto de la evaluación. Con la información sistematizada se elaboraba el "mapa curricular"[6]. De este modo, se obtenía información relevante que contribuía a: 1- elaborar las pruebas de evaluación sobre la base de los contenidos enseñados, 2- reconocer la cercanía-distancia entre el currículum formal y los contenidos que los maestros declaran enseñar, así como el peso dado por los maestros a los distintos contenidos, según el tiempo asignado para su desarrollo y la secuencia empleada para el tratamiento de los mismos (Teobaldo, 1998).

La mayoría de los proyectos (información que se desarrolla a continuación) se concretaron en el nivel primario, con excepción de: "La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria" (1995-1996) y "Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita" (2007).

*¿Cómo evaluar?* Se trató en todos los casos de pruebas escritas de lápiz y papel, elaboradas con un alto porcentaje de ítems abiertos. Además, para contextualizar los datos, se aplicaban cuestionarios complementarios o de contexto.

---

5 Se pueden reconocer tres momentos, el primero corresponde a los inicios: evaluación voluntaria orientada al mejoramiento; en el segundo el proyecto deviene programa de evaluación: continuidad teórico-metodológica con ampliación del alcance; y finalmente de la evaluación voluntaria se pasa a la construcción de un sistema de evaluación muestral (Tenutto, Larripa y Trotta, 2008). Los proyectos incluidos en cada etapa se desarrollan más adelante.

6 El cuestionario autoadministrado posee limitaciones, pero hay que tener presente otras restricciones con las que se enfrentan quienes llevan adelante estas indagaciones, y son las restricciones presupuestarias. El cuestionario se aplica a una muestra de docentes. Si bien son características comunes, la referencia corresponde al proyecto inicial.

*¿Cuáles fueron sus principios teórico-metodológicos?* La concepción de evaluación planteada en sus inicios, que se consolida en los distintos proyectos, se aleja de la evaluación como un dispositivo de control para, por el contrario, colocar el acento en la comprensión (y mejora) de los procesos implicados en los momentos de aprendizaje, de enseñanza, así como en la multiplicidad de factores intervinientes en la dinámica institucional. En ese marco se concibe a la evaluación como

> un proceso sistemático de recolección y análisis de información cuya contribución es múltiple: aporta elementos y criterios a partir de los cuales es posible una discusión abierta e informada, contribuye a facilitar la comprensión de lo analizado y presenta información relevante para la toma de decisiones. Se trata de un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación de la realidad educativa; además se contemplan acciones que lleven a la implicación progresiva de los distintos actores educativos (supervisores, directivos, maestros) en los procesos de evaluación, con vistas a la generación progresiva de una cultura evaluativa; se adopta un enfoque que combina estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, en tanto aportan mayor información que integre diversos aspectos de la realidad educativa y se consideran diversas fuentes de información y técnicas de investigación acordes al enfoque adoptado. (Tenutto, Larripa y Trotta, 2008).

*¿Cuáles son sus momentos o etapas?* Si bien es de acuerdo al proyecto, según la metodología adoptada y en cada etapa se desarrollan distintas acciones, resultan comunes[7]:

1. Se identifica el nivel, curso y áreas a evaluar (con excepción del proyecto inicial, usualmente esta decisión se toma en base a los resultados del proyecto anterior).
2. Se relevan los contenidos que los maestros "declaran enseñar" en el grado y áreas a evaluar, con la finalidad de reconstruir el mapa curricular de lo enseñado[8].

---

7 Las acciones comunes corresponden al itinerario desarrollado en el Proyecto inicial. Las diferencias que presenta cada proyecto se desarrolla en cada caso.

8 En algunos proyectos se les solicitó a los docentes que discriminaran aquellos contenidos que enseñarán "hasta el mes de julio" de aquellos que serán abordados "entre julio y diciembre". Cuando se evalúa un grado como finalización de

3. Se analizan los datos obtenidos y se elabora el mapa curricular.
4. Se elaboran las pruebas piloto o "pre-pruebas"[9], claves de corrección y de cuestionarios de contexto.
5. Se diseñan las planillas para el relevamiento de la información recopilada.
6. Se aplican las pruebas piloto o pre-pruebas.
7. Se realiza la corrección de las pruebas aplicadas (las decisiones vinculadas a quién realiza la corrección de las pruebas han ido cambiando. Esto se puede reconocer en cada proyecto).
8. Se validan los ítems (este procedimiento se realiza de acuerdo a índices de dificultad y discriminación, según los procedimientos estadísticos).
9. Se elaboran las pruebas y se ajustan las claves de corrección. Para obtener información más discriminada en la corrección de los ejercicios propuestos se incorporan cuatro tipos de respuestas: "correctas", "parcialmente correctas", "incorrectas" y "no contesta". La categoría "parcialmente correcta" permite registrar hasta qué punto y de qué modo cada alumno resuelve una situación planteada, evitando las restricciones derivadas de la división dicotómica "correcta" e "incorrecta". A su vez, el análisis de este tipo de respuestas permite planificar estrategias didácticas alternativas.
10. Se administran las pruebas y los cuestionarios de contexto.
11. La administración de las pruebas está a cargo de personal capacitado para tal fin.
12. Se realiza la corrección de las pruebas.
13. Se procesa y analiza la información relevada en las pruebas y en los cuestionarios.
14. Se elabora un informe preliminar (en algunos proyectos también se lo denomina "pre-informe") para las autoridades del sistema educativo con resultados globales y algunos ejemplos de logros y dificultades de los alumnos en las respuestas a ítems de las áreas.

---

ciclo, el relevamiento del mapa curricular incluye además contenidos enseñados en años anteriores.

9 En algunos proyectos se las denominó "pre-pruebas" y en otros "pruebas piloto". Se alude de este modo a la aplicación de las pruebas a alumnos/as de una muestra que tiene características similares a las de la población en la que se aplicará la prueba en forma definitiva. La herramienta se utiliza con la finalidad de analizar si se comprenden las consignas y si los ítems funcionan adecuadamente.

15. Se elabora el informe final.
16. Se habilitan espacios de trabajo con los actores para el análisis de los resultados: reuniones con autoridades, supervisores y equipos de conducción; talleres con docentes y coordinadores de ciclo, entre otros.

## Proyectos, propuestas, sistemas

Se presentan a continuación los proyectos que se concretaron en esta jurisdicción en orden cronológico, aunque se trata de esbozar un recorrido que se aleje de una concepción lineal de la historia (caracterizada por etapas que se suceden unas a otras de un modo conclusivo) para, en cambio, aproximarse a otra que reconozca los aspectos propios de cada momento así como aquellos que perduran de los anteriores.

Los planes, proyectos y programas aplicados en el nivel primario fueron:

- Proyecto "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa" (1991-1996)
- "Programa de evaluación y prospectiva" (1997-2000)
- "Sistema Participativo de Evaluación del Desempeño de los alumnos", SIPEDUC (2001-2003)
- Proyecto "Evaluación Jurisdiccional del 1º ciclo del nivel primario" (2005-2007)
- Proyecto "Evaluación Jurisdiccional del 2º ciclo del nivel primario" (2008-2010)

En el nivel medio:

- Proyecto "La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria" (1995-1996)
- Proyecto "Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita" (2007)
- Proyecto "Evaluación jurisdiccional de nivel medio" (2010-2012)

A continuación se desarrollan los proyectos mencionados. En primer lugar se presentarán los proyectos del nivel primario, ya que ellos constituyen el núcleo de la propuesta de la jurisdicción, y en segundo término los de nivel medio.

## *Nivel primario*

### *Proyecto "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa"*

El proyecto, coordinado por Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo, se inicia hacia fines de 1991, en la Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Instalar una cultura evaluativa, constituyó el objetivo a largo plazo del proyecto, además de "proveer información significativa y próxima al campo de experiencia de los actores involucrados [a fin de] proponer estrategias de mejoramiento más acordes con las necesidades relevadas"[10], como ya fue mencionado.

Se trata de un modelo de evaluación participativo, que involucra a los actores educativos en cada una de las etapas del proceso. En ese primer proyecto, y a fin de sostener a lo largo del tiempo procesos de legitimidad interna, se decidió una adscripción voluntaria de los establecimientos del nivel de enseñanza primaria de los 21 Distritos Escolares: dos escuelas por distrito podían incorporarse voluntariamente a este proyecto.

La participación de los actores se produjo desde el inicio, cuando se instaló una práctica que se mantendría en los siguientes proyectos de la jurisdicción: la aplicación de cuestionarios a los maestros acerca de qué enseñaban en el grado y en las áreas curriculares donde se aplicaban las pruebas. Con la información relevada se construyó el mapa curricular (los contenidos que no hubiesen sido abordados en al menos el 80% de las escuelas eran excluidos de la prueba).

Otra característica distintiva de la jurisdicción fue la elaboración de pruebas compuestas, en su mayoría, por ítems abiertos, es decir aquellos donde los alumnos debían producir la respuesta[11]. Esta decisión está sostenida en una concepción del aprendizaje como proceso.

A través de una comisión destinada a proponer ítems los docentes participaron en esta etapa, aunque se reservó a los especialistas curriculares la decisión final de incluirlos en las pruebas definitivas,

---

10 Véase MCBA/SED/DGPL/DIE, 1993: 93.

11 Las investigadoras afirmaban que "(…) el proceso de evaluación es participativo: los datos no se originan en pruebas objetivas y en la presentación de resultados. Lo fundamental es el análisis pedagógico de ellos y no su representación cuantitativa" (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996).

según consideraciones teórico-metodológicas. Fueron, además, los maestros quienes aplicaron y estuvieron a cargo de la corrección de las pruebas en su sección. En este aspecto se evidencia que el foco se colocó en la promoción de un lugar de reconocimiento de la tarea docente[12]. Las pruebas que se aplicaron en este proyecto fueron:

- 1992: 7mo grado en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
- 1993: 5to grado en Lengua y Matemática
- 1994: 3er grado en Lengua y Matemática

En esta ocasión, los docentes fueron incluidos en la corrección de las pruebas a partir de las claves de corrección[13] preparadas por los especialistas, con la asistencia de un miembro del nivel de conducción de la escuela y/o un supervisor, y/o un miembro del equipo técnico. El 10% de las pruebas, extraídas por un procedimiento al azar una vez finalizada la evaluación, fueron corregidas por los especialistas curriculares integrantes del equipo.

### *"Programa de evaluación y prospectiva" (1997-2000)*

El programa de evaluación asumió el enfoque conceptual y metodológico de la experiencia anterior y amplió su alcance al incorporar escuelas de gestión privada. Las pruebas que se aplicaron en este proyecto fueron:

- 1997: 3er grado en Matemática y Lengua
- 1998: 6to grado en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
- 1999: 7mo grado en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

En los comienzos de este proyecto se conformaban comisiones voluntarias de docentes que elaboraban "bancos de ítems" y, para hacerlo, tomaban como referencia el mapa curricular relevado. Luego,

---

12 En el informe se expresa que este aspecto es necesario tratarlo desde el punto de vista ético ya que la sociedad deposita confianza en la tarea cotidiana del maestro, incluido el acto educativo de evaluar, pero está dispuesta a retirar tal confianza cuando se trata de construir un sistema de evaluación.

13 En las claves se especifica en qué casos corresponde atribuir uno u otro puntaje al ejercicio de la prueba: "correctas", "parcialmente correctas", "incorrectas" y "no contesta".

los especialistas de las áreas junto con los docentes de las comisiones seleccionaban ítems. Se observó que con el tiempo se fue produciendo un alejamiento entre el tipo de pruebas elaboradas por las comisiones y las que habitualmente usaban los maestros.

Esto llevó al equipo de investigación a alterar el mecanismo para la recolección de ítems a los efectos de volver a acercarse nuevamente a las prácticas de evaluación empleadas por los maestros. Por esta razón, a partir de 1996, se solicitó a los docentes de todas las escuelas de la muestra pruebas tomadas a los alumnos del grado a evaluar o modelos de pruebas que ellos emplean habitualmente, con el propósito de constituir el banco de ítems. Este trabajo propició un mejoramiento gradual de la calidad de las pruebas.

De las pruebas corregidas por los docentes, se extrajo una muestra probabilística de pruebas que fueron corregidas por el Equipo de Investigación y los especialistas en áreas curriculares, lo que permitió un control metodológico (confiabilidad de las pruebas). Se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por ambos grupos.

Se identificaron dos situaciones que podrían ser recuperadas para trabajar con los docentes. En el primer caso se trata de las claves de corrección de las pruebas donde se explicitan los criterios de evaluación, y en segundo lugar está el análisis de la distancia entre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas y los resultados del mapa curricular. El análisis de las respuestas de los alumnos a los ejercicios de las pruebas, constituye un aporte sustantivo del proceso de devolución de los resultados. En este sentido, cabe resaltar que los análisis y las propuestas de cambio deberían hallarse contextualizados en las prácticas pedagógicas y didácticas que tienen lugar en los contextos habituales del aula a fin de que respondan a condiciones de factibilidad.

### *SIPEDUC: "Sistema Participativo de Evaluación del Desempeño de los alumnos" (2001-2003)*

Se produce un cambio que marca un hito en la historia de la evaluación educativa en la Ciudad de Buenos Aires cuando se tomó la decisión de que los resultados de las pruebas permitieran realizar inferencias respecto del grado o ciclo, de la totalidad de la jurisdicción. Por ese motivo, en lugar de que la participación fuese volun-

taria, se administraron las pruebas en una muestra probabilística[14] de escuelas. Esto se debe a que entre los principales objetivos del SIPEDUC estaba: contribuir al diseño e implementación de políticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, proveyendo información sustantiva a las instancias superiores de conducción del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las pruebas que se aplicaron en este proyecto fueron:

- 2001: 3er grado en Matemática y Prácticas del Lenguaje
- 2002: 7mo grado en Matemática, Prácticas del Lenguaje y Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés e Italiano)
- 2003: 5to grado en Matemática y Prácticas del Lenguaje

En 2004 se decidió desarrollar una investigación de corte cualitativo que, considerando los datos producidos por el SIPEDUC e indagando en los procesos de gestión institucional del sistema escolar, brindara aportes para la revisión y mejora del sistema de evaluación.

### *Proyecto "Evaluación jurisdiccional del 1º ciclo del nivel primario" (2005-2007)*

En el año 2005 se inició este proyecto con la selección de una muestra estratificada por sector de gestión y distrito escolar y un grupo de 12 escuelas voluntarias (con las que se realizaría un trabajo cualitativo y en profundidad sobre contenidos enseñados, estrategias didácticas, criterios e instrumentos de evaluación, entre otros temas).

Como en proyectos anteriores, se elaboró el mapa curricular, se diseñaron y realizaron las pruebas piloto y se diseñó la prueba definitiva. En esta oportunidad se aplicaron las pruebas a alumnos que iniciaban el cuarto grado, con la finalidad de recabar datos sobre los logros alcanzados por los niños una vez finalizado el primer ciclo de la enseñanza primaria.

Este proyecto tuvo características que podríamos denominar como mixtas al recuperar aspectos de las primeras etapas. Así, a la aplicación muestral de las pruebas se sumó un grupo de establecimientos que adscribieron voluntariamente a la evaluación y aportaron, mediante un trabajo previo de corte cualitativo, datos que

14 La conformación de la muestra (probabilística en este caso o intencional en los primeros proyectos) permite (o no) que los resultados sean generalizables a toda la población.

permitieron precisar el mapa curricular y que brindaron información sobre variables institucionales y acerca de los docentes, útiles para profundizar el análisis e interpretar los resultados provistos por las pruebas.

Finalmente, se interpretaron los datos y se formularon hipótesis que se trabajaron en las jornadas de devolución e intercambio de resultados con los distintos actores educativos: especialistas curriculares y capacitadores, supervisores y directivos.

En diciembre del mismo año se creó la Dirección de Evaluación Educativa y las acciones de evaluación, a partir de ese momento, pasaron de la Dirección de Investigación a la nueva Dirección.

### *Proyecto "Evaluación jurisdiccional del 2º ciclo del nivel primario" (2008-2010)*

En este caso nuevamente se abandonó la participación voluntaria de las escuelas para, en cambio, optar por una muestra con representatividad a nivel del total de la jurisdicción de cada sector de gestión (estatal y privado). Se evaluó en 7º grado Prácticas del Lenguaje y Matemática. Se continuó con la práctica instalada en el momento de elaborar las pruebas: los ítems fueron mayoritariamente abiertos (solo hubo un 10% de ítems cerrados). También se aplicaron cuestionarios de contexto. En este caso se armaron cuatro formas: A, B, C, D y cada alumno resolvió una de ellas. Se decidió que la prueba tuviese dos partes. Los alumnos contaron con una hora para resolver cada parte con un recreo intermedio.

En Prácticas del Lenguaje, dos semanas antes de la aplicación de la prueba, alumnos y docentes recibieron el fascículo literario e informativo *El rey Arturo, historia y leyenda*, y un documento de actividades de lectura sugeridas dirigido al docente. La prueba estuvo conformada por: una parte referida a lectura (textos literarios e informativos) y reflexión sobre el lenguaje (gramática y ortografía); la otra, dirigida a la escritura de un texto. La primera parte incluyó ítems de diferente dificultad que evaluaron la comprensión e interpretación de los textos. La segunda, una consigna que se propuso la re-narración de uno de los episodios del texto literario. En Matemática (para resolver la prueba, a cada alumno se le entregó el material necesario: regla milimetrada, compás, lápiz negro y sacapuntas), la prueba estuvo conformada por ítems de diferente nivel

de dificultad relacionados con los cuatro bloques seleccionados del Diseño Curricular.

En este caso la participación de los actores educativos se produjo principalmente en el inicio del proyecto y al finalizar éste. En el inicio se trabajó el Referente con los Supervisores de los 21 distritos y se aplicó un cuestionario a los docentes con el que se elaboró el mapa curricular. En la etapa final del proyecto se presentaron los resultados a las autoridades, a los integrantes de Direcciones del Ministerio, a Supervisores y Directivos. Se optó por un trabajo con la modalidad taller para evaluar los resultados con los docentes.

## *En el nivel medio*

### *Proyecto "La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria" (1995-1996)*

El primer proyecto desarrollado en esta jurisdicción en establecimientos educativos de nivel medio se concretó en el marco de un trabajo antes descripto: "De la evaluación al mejoramiento" (1991-1997). Se elaboró a partir de la necesidad de contar con un diagnóstico sobre los problemas educativos, dados los niveles de deserción y repitencia que presentaban los tres primeros años de la escuela media (Ciclo Básico), en particular el primer año. Y, en tanto su objetivo fue promover un trabajo conjunto entre docentes de los dos niveles que participaron de la experiencia, a fin de avanzar en la búsqueda de estrategias metodológicas que atendieran a las dificultades observadas a partir de las pruebas de Matemática y Lengua, tuvo también un carácter voluntario. Se aplicaron evaluaciones en 7mo grado y en 1° año en una muestra compuesta por 72 establecimientos educativos de nivel primario y en 23 de nivel medio. El proyecto apuntaba a contemplar tanto lo que los docentes declaraban enseñar como las estructuras curriculares de los niveles, y por ese motivo también se realizaron entrevistas a equipos de conducción (en 52 establecimientos), se elaboraron cuestionarios de contexto y encuestas a docentes de 7mo grado y 1° año y a los alumnos de 1° año. Dichas encuestas se administraron en el momento de aplicación de las pruebas.

### *Proyecto "Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita" (2007)*

El proyecto se aplicó en 2º año ya que es el año que presenta el mayor nivel de desgranamiento. Se administraron evaluaciones a los estudiantes empleando como instrumento una prueba de comprensión de contenidos curriculares que se estimaban significativos. Como el objetivo estuvo orientado a evaluar las competencias lingüísticas de los alumnos en la comprensión de distintos textos disciplinares y el dominio de las competencias lingüísticas derivadas del sistema de la lengua, esperables en este nivel de la escolaridad, se aplicó en diversas áreas con exclusión de Lengua.

### *Proyecto "Evaluación jurisdiccional de nivel medio" (2010-2012)*

Se avanzó en el diseño de una evaluación de la jurisdicción (hasta el momento los proyectos aplicados en el nivel solo se habían llevado a cabo en forma fragmentada). Este proyecto se encuentra en la etapa inicial y su objetivo principal es producir información relevante acerca del nivel para, de este modo, responder a las demandas compartidas por distintos actores del sistema educativo.

En relación con las decisiones metodológicas asumidas, la evaluación se aplica en el 3° año del nivel, a una muestra de establecimientos educativos de gestión estatal y privada. Se evalúan las áreas de Matemática y Lengua y Literatura /Castellano[15], dado que las mismas son consideradas básicas en tanto refieren a aprendizajes prioritarios para la vida y, a su vez, poseen un carácter transversal, es decir son necesarias para el aprendizaje de otras áreas. En este caso, los actores educativos participaron en el inicio del proyecto: se realizaron reuniones de trabajo con los Referentes de las Direcciones de Área involucradas para la presentación del proyecto, una muestra de docentes de 1° y 2° año enviaron sus planificaciones de Matemática y Lengua y Literatura/Castellano y otro grupo respondió un cuestionario sobre sus prácticas. Hacia fines del año 2010 el proyecto se encontraba en la etapa de corrección de las pruebas piloto.

---

15 Se ha optado por nominar el área de este modo porque en la muestra de escuelas se incluyen aquellas cuyas materias poseen una u otra denominación.

## En síntesis

Para instalar la cultura evaluativa los proyectos se propusieron acercarse al currículum enseñado e incorporar a los diversos actores educativos en las diversas etapas de los proyectos, programas o sistemas. Se emplearon pruebas escritas compuestas por una mayoría de ítems abiertos a través de las cuales se relevó información acerca de qué estrategias desplegaban los estudiantes en esa situación, ante esos ítems y con el tiempo de que disponían. Se trataba de pruebas estandarizadas, que poseían objetivos diferentes a los que perseguía el docente en el aula. No daban cuenta de todos los aprendizajes relevantes de cada área, sino sólo de aquellos contenidos que fueron seleccionados y que pueden ser evaluados a través de una prueba escrita en un momento determinado.

Un trabajo sostenido en el tiempo con los actores educativos favorece la integración de diversas perspectivas y posibilita el diseño de políticas y estrategias de mejoramiento desde diferentes ámbitos.

## Referencias bibliográficas


BERTONI, A.; POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires, Kapelusz.

FOUCAULT, Michel (1993). "Lo que digo y lo que dicen que digo". En Lecourt, D. *et al. Disparen contra Foucault*. Buenos Aires, Ediciones El Cielo por asalto.

MCBA/SED/DGPL/DIE (1993). Proyecto "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa". Informe de investigación. Buenos Aires.

SAMAJA, Juan (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires, Eudeba.

TENUTTO, Marta (2005). *Los significados atribuidos por profesores de profesorado al "constructivismo".* Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

—— (2010). *Las evaluaciones nacionales e internacionales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

——; LARRIPA, Silvina y TROTTA, Adriana (2008). *La evaluación educativa en la Ciudad de Buenos Aires: historia y perspectivas*. Buenos Aires, Ministerio de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/publicaciones.php?menu_id=23328].

TEOBALDO, Marta (1998). *Informe síntesis*. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

# — Sección 3 —

## ¿Qué propósitos de enseñanza construye y legitima la evaluación? Sujetos y conocimientos: sobre las relaciones entre los propósitos de la enseñanza y la evaluación

# Evaluación en Historia.

## Los propósitos y el sentido ético-político de la enseñanza como punto de partida

*Sonia Alejandra Bazán*[1]

A primera vista la conexión entre evaluación y propósitos de la enseñanza podría parecer débil desde la mirada de la enseñanza y el aprendizaje, pero es en esa conexión en la que haremos hincapié en este artículo. Pensar la evaluación es pensar el punto de llegada, pero pensarla disociada del planteo inicial de cualquier propuesta de enseñanza es colocarla fuera del lugar que le corresponde.

Las experiencias de evaluación en el sentido de acreditación en Historia parecieran indicar que no hay una inclusión de este paso o etapa de la enseñanza en la secuencia de clases sino que se ha percibido como una etapa distinta aunque quizás no del todo separada. Por lo tanto, proponemos en este artículo prestar atención especialmente al momento en que explicitamos nuestros propósitos de enseñanza, el momento inicial de nuestra planificación; aquel en que podemos concebir y proyectar todo el proceso didáctico que se llevará a cabo en completa conexión y cohesión, proceso del que forma parte la evaluación, no solo en su versión calificativa sino también desde la amplitud del concepto y en su relación con el sentido ético-político de la labor docente y, en consecuencia, con el sentido de justicia.

Si hay entonces directa relación entre el punto de partida y el punto de llegada, también precisaremos conectar los elementos que

---

1 Docente-Investigadora del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia de la mencionada universidad.

constituyen el mientras tanto del desarrollo didáctico de nuestra propuesta, a ellos dedicaremos al menos algunas menciones en esta oportunidad.

Presentaremos, entonces, en apartados sobre las dimensiones de la evaluación: la dimensión ética, la dimensión política, la dimensión administrativa y los resultados.

## De la dimensión ética de la evaluación o el para qué evaluar

Entendiendo la ética como el estudio del sentido de las acciones humanas, distanciada de objetivos punitivos y en cambio promotora de autorregulación, hacemos una consideración específica a la ética desde el sentido práctico de la misma en la que es precisa una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. Conocer la posibilidad de justificación de determinadas formas de conducta, de la nuestra en relación con los demás (Schujman y Siede, 2007: 71), es el aspecto de la ética que interesa incluir en esta oportunidad.

La eticidad de los actos se adquiere en tanto que éstos se produzcan en contacto con los demás, por esto fundamentamos nuestras acciones a partir de la interacción; en esta relación se producen expectativas normativas cuyo incumplimiento supone observar una transgresión. Esas normas, no necesariamente estarán escritas pero sí son reconocidas por quienes actúan en el acto educativo. Cuando lo puesto en juego no es personal sino que involucra al grupo entero, entonces hablamos de ética.

> De acuerdo con Habermas y Apel, es necesario que las normas se fundamenten en comunidad, de forma que exista una responsabilidad solidaria por las consecuencias de las actividades colectivas de los hombres, y a ello solo se puede llegar por la vía del discurso reflexivo-argumentativo. (Mansilla Madriani, 2007: 81).

Preguntarnos para qué evaluar en Historia es también preguntarnos para qué enseñar Historia, ya que nuestra labor se destinará específicamente a la enseñanza de esa disciplina en el ámbito escolar. La búsqueda de conexión entre ambas preguntas ha sido

ampliamente desarrollada[2], pero aquí nos interesa rescatar la función social derivada de la función cognoscitiva y teórica desarrollada por la disciplina. Específicamente intentamos dilucidar a partir de esos aportes, el sentido de la enseñanza de la Historia en la escuela media ante un contexto en el que, favorablemente, se han multiplicado las investigaciones frente a las cuales el profesor deberá tener en claro que el enseñar Historia en el aula no es la reproducción de la disciplina en una versión "bajada"[3] al aula. Entonces es aquí donde recuperamos la necesidad de "pensar históricamente" enunciada por Pierre Vilar, como el eje del sentido de la enseñanza de la historia, el enseñar a comprender la Historia, sentido que no se remite sólo al conocimiento en sí mismo sino también al procedimiento llevado a cabo para llegar desde esa acción a la formación de un pensamiento histórico. Podemos, por lo tanto, aplicar todas estas preguntas a las unidades o ejes que desarrollaremos en un año determinado: qué fines, qué usos tendrá la información recabada y, finalmente, el para qué del resultado obtenido.

> Una historia que se piensa como una práctica que arranca de plantear un problema intelectual y termina planteando una pregunta nueva; que se piensa productora, a través de ciertos procedimientos intelectuales controlables, de objetos culturales que son soporte de aproximaciones explicativas, aún parciales, al pasado. Una historia que sepa que sus productos serán usados públicamente y que intente intervenir en ese escenario, puede transformarse en objeto de la pregunta por su 'para qué' (…) vale la pena enseñar, investigar, estudiar y divulgar este tipo de historia porque puede contribuir a la extensión en la sociedad de un modelo crítico de pensar la realidad, está claro que no es el único modelo de acceso crítico a ella, y probablemente no sea el mejor, pero sí reclama para su ejercicio una aproximación crítica. Esa extensión en la sociedad de un modo crítico de pensar no pasa tanto por los contenidos, por los resultados a los que llegamos, sino por exhibir los modos en que construimos nuestro saber (…). (Cattaruzza en Cernadas y Lvovich, 2010: 31).

---

2 Ver, por ejemplo, Carlos Pereyra y otros (1980) y J. Cernadas y D. Lvovich (2010).

3 Con el término "bajar" se alude a la apelación con la que usualmente historiadores, investigadores u otros académicos alejados de las aulas, se refieren al tratamiento de la Historia en el aula de nivel medio de enseñanza.

En este punto se producirá seguramente la cuestión nodal que deberá resolver el docente puesto que, como docente formado en una disciplina académica, deberá reconocer el modelo pedagógico con el que aborda la enseñanza, teniendo en cuenta tanto su preparación en cuanto al conocimiento del contenido a enseñar como el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico general, el conocimiento de las metas y los objetivos, el conocimiento de los alumnos y el conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa (Shulman, 2005). Esas son las fuentes de comprensión que podrán hacer posible un proceso de razonamiento y de consecuente acción pedagógica sostenida desde una perspectiva profesional y que involucre la totalidad de la acción de enseñar.

Aquí, retomando el inicio del apartado y la apreciación del sentido ético de la evaluación, y por lo tanto de la enseñanza, recuperamos el sentido colectivo de la labor (Arendt, 1993) en la que estamos involucrados, la relación con "el otro". Ampliamos, entonces, la consideración en torno a la relación didáctico-pedagógica que se da con los estudiantes en tanto posibilidad de fortalecer la comunicación y el intercambio entre profesores y estudiantes. De la información proveniente de las situaciones de evaluación los profesores deberían obtener información para mejorar su enseñanza, así como los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Así, incluimos otro aspecto más que se suma a la consideración ética y que produce sentido, es la responsabilidad.

Otro elemento interesante a tomar en cuenta, y siguiendo los recorridos propuestos por Shulman (2005), es la calidad de vida de la institución educativa que promueve las prácticas evaluativas en el sentido de aportar elementos sobre la calificación para la inclusión y en definitiva la opción de reducir la eliminación por selección de muchos de sus integrantes (Torres Santomé, 2001). Este es uno de los elementos centrales que componen el perfil de los establecimientos educativos y que debe revisarse como componente del sentido ético que estamos desarrollando. De aquí se deriva otra conexión de la información recibida en relación con la responsabilidad del profesor, ya que esos datos obtenidos pueden colaborar a mejorar el diálogo entre quien enseña y quien aprende. Entonces, es en esta intersección donde reubicamos a la evaluación: no como un instrumento de selección sino como indicador de aprendizajes.

A este punto se remite el sentido de justicia que es intrínseco a la evaluación y al que hacíamos mención al inicio del artículo.

Así, fines y tipo de conocimiento son condicionantes de las decisiones metodológicas que adoptará el profesor. El para qué quiero enseñar lo que voy a enseñar, cuál es, en definitiva, el sentido ético-político de la enseñanza y, en nuestro caso particular, de la enseñanza de la Historia. Es la opción profesional de desarrollo curricular en conexión también con los propósitos enunciados desde el diseño curricular vigente. En estos propósitos de enseñanza están involucrados nuestros derechos y nuestras responsabilidades como educadores. En este sentido, podemos convocar el relato de Mc Court, en su libro *El Profesor*:

> Estaba claro que yo no podía ser uno de esos profesores determinados, que dejan pasar toda pregunta, pedido, queja, para continuar con su bien planificada clase. Eso me hubiera recordado a aquella escuela de Limerick donde la lección era la reina y nosotros no éramos nada. Ya entonces yo soñaba con una escuela donde los profesores fueran guías y consejeros, no supervisores de tareas. (Mc Court, 2008: 36).

El párrafo anterior nos permite observar la directa conexión entre propósitos y contenidos, en el complejo camino hacia el aprendizaje comprensivo, hacia el conocimiento histórico y la promoción del pensar históricamente. Aquí incluimos a la evaluación, portavoz de este encuentro, pero la evaluación como parte constituyente del proceso de enseñanza, como acto de indagación, reflexión y también de recolección de información sobre lo transcurrido en el aula. Desde este punto de vista, involucra al profesor y no puede ser reducida a una instancia separada y desconectada del resto de las secuencias de aprendizaje. Este es un punto conflictivo ya que, por lo general, la evaluación suele quedar separada de toda secuencia de enseñanza o, inclusive, hay ciertas situaciones en las que docentes que se reconocen posicionados desde una perspectiva actualizada de la enseñanza a la hora de evaluar, en pos de acreditar, recurren a instrumentos que pertenecen a los marcos criticados o perimidos.

Para cerrar este primer apartado, retomamos la voz de otro texto. Daniel Pennac, en su libro *Mal de escuela*, recuerda a tres de sus profesores:

> ¿Era [Bal] un gran matemático? (…) ¿Era la señorita Gi una gigantesca historiadora? (…) ¿Era el señor S, un filósofo sin

> par? Lo supongo, pero a decir verdad lo ignoro, sólo sé que los tres estaban poseídos por la misma pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser antecámara de mi vida. No es que se interesaran por mí más que por los otros, tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, sabían reanimar en los segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo (…) Pensándolo bien aquellos tres profesores solo tenían un punto en común: jamás soltaban su presa. (Pennac, 2008: 221-222).

## De la dimensión política o a quién evaluar

La posibilidad de evaluar instala jerarquías de poder y puede, por lo tanto, dificultar la oportunidad de diálogo, ya que es un ejercicio que queda a cargo del docente. Será el docente quien habilite otras voces en ese ejercicio. A la hora de evaluar, de recoger la información del recorrido compartido por docentes y estudiantes, es importante recuperar el valor del error y poder participar en esto a quienes se evalúa.

El trabajo con el error guarda una potencialidad pedagógica que debería incluirse en la consideración de los tiempos didácticos. La atención puesta en la evaluación debe ser proporcional a la colocada en el resto de la enseñanza y del aprendizaje, por lo tanto, incumbe en ese tiempo-dedicación tanto a docentes como a alumnos. Una evaluación formativa necesita atender a cada uno de los estudiantes en el proceso y tiempo de aprendizaje individual. En este sentido, deberíamos preguntarnos a qué sujetos se dirige la evaluación y cómo esta impacta en la formación integral del estudiante. En definitiva, la dimensión política de la evaluación se fortalece si la pensamos desde el lugar de la enseñanza de la Historia en el sentido de dirimir qué tipo de sujetos estamos formando en el presente, ¿son

sujetos sumisos, atentos a la autonomía, especuladores o participantes de la cultura? Al hacer zoom sobre nuestros estudiantes, la atención se centra en la labor de construcción social de su persona, con culturas heredadas, con derechos a futuro y con la necesidad de hacerse cargo: como ciudadanos.

Cabe entonces hacer hincapié en uno de los propósitos centrales del campo disciplinar: la *educación histórica*. Lejos de un aula rebosante de información acumulada, el aula de Historia que imaginamos es un aula que prioriza la recuperación del pasado, vehiculizada por el vínculo pedagógico entre profesor y estudiantes, componente que condicionará la evaluación como catalizador de los logros alcanzados y por alcanzar. En esa observación de resultados obtenidos, es el docente quien deberá hacerse cargo de enseñar unas maneras de recordar, como así también deberá abrir los caminos para Enseñar a pensar históricamente.

Será el profesor quien tendrá el desafío de abrir esos dificultosos mundos del pasado a quienes nunca transitaron por ellos. "Estudiar historia es mirar nuestro pasado y enlazarlo con lo que estamos viviendo. Es como recordar un recuerdo que nunca vivimos pero que al mismo tiempo condiciona nuestra existencia" (Martín, alumno de 15 años).

En esta recuperación de su experiencia ante el estudio de la disciplina en la escuela, este alumno hace uso de la primera persona del plural como reconociendo ser parte de algo que se hereda: tiempo que impacta en el hoy pero del cual no fue parte, y que a la vez condicionará su existencia. Ese pasado que incluye a quien hasta el momento de nacer estuvo excluido. La dificultad queda expuesta, ¿cómo enseñar sobre la experiencia a los que no tienen la experiencia? ¿Qué queda más allá de la simple información? ¿Qué sirve para la vida de los estudiantes como ciudadanos?

La conexión con el mundo real toca la puerta del aula de historia. Si bien esta demanda se presenta repetidas veces desde nuestros alumnos y desde nuestras propuestas, la clave sería recuperar el sentido ético-político de la enseñanza de la Historia en la escuela. Pierre Vilar (1997) nos habla de su preocupación por la *conciencia del mundo*. Este contenido complejo implica evaluar qué conciencia tenemos del mundo, ¿cuál es la amplitud del mundo percibido que tiene un individuo o un grupo? (Vilar, 1997: 194-195). La evaluación debería provocarnos la pregunta sobre si lo que estamos enseñando promueve en los jóvenes esa ampliación en su percepción

del mundo. Si el proceso de enseñanza histórica a través de todos los años de escolarización pudiera ampliar ese mundo, seguramente estaríamos en mejores condiciones de tener bases más sólidas en la deseada construcción de la ciudadanía.

Aquí, la Historia se muestra en conexión directa con el presente que inquiere al/a los pasado/s en busca de esa/s herencia/s, de esos bagajes históricos. En definitiva, en busca de la construcción de la conciencia histórica que ponga en tensión el *deber de Historia* y el *derecho a la resistencia*. No una conciencia del pasado del modo ejemplar –siguiendo la clasificación de Rusen[4]–, pero sí un mirar al pasado como un rasgo humano, tal como lo hizo la mujer de Lot (según relata la biblia) al salir de Sodoma. Si bien la indicación era no mirar hacia atrás, ella lo hizo y se convirtió en sal (Wiesel, 2002: 225). Lot dejaba todo lo suyo, su casa, parte de su familia. Necesitaba recordar. En esta necesidad se configura el sentido político de la enseñanza de la Historia. El inconveniente que planteamos es el siguiente: podemos querer mirar hacia atrás, hacia lo que hemos dejamos, lo que hemos perdido, incluso lo que preferimos haber traspasado, pero esa necesidad nuestra no necesariamente podrá ser transmitida a modo de traspaso a nuestros estudiantes. Reconocemos el *deber de Historia* pero también debemos reconocer cuándo los jóvenes pueden rechazar esa delegación.

El desafío está en cómo transmitir esa necesidad a los más jóvenes, cómo ocuparse de lo propio en vez de delegarlo a otro; trabajar junto a los jóvenes para enseñar Historia, historias que se comprenden mientras se va comprometiendo al sujeto. Los estudiantes deberán dar cuenta de las influencias que ese aprendizaje va ejerciendo sobre sí mismos, ya que se heredan las posibilidades de los modos de pensar que se desarrollaron a lo largo de la historia. Es una invitación a hacernos cargo de lo que nos determina, pero desarrollando a la vez la capacidad de trascenderlo, para así "reconocer como trasfondo el optimismo, para transformar la tristeza y el desaliento en desafíos con los que sembrar nuevas tierras" (Zemelman, 2007: 153). En definitiva, el propósito es desarrollar la capacidad de mirar, de resistir, promover la fuerza interior del sujeto que se opone a las circunstancias.

---

4 Ver Jörn Rüsen (1991) en su trabajo sobre la conciencia histórica de los bachilleres de la región del Ruhr.

Desde esta perspectiva, por lo tanto, deberíamos poder dar lugar a espacios y tiempos de introspección, de conexión entre los jóvenes y el pasado, que es su pasado, pero del cual ellos no tienen recuerdo sino por la transmisión. Ese puente es el que será desplegado por su profesor de Historia, quien deberá a la vez velar por esa formación centrada en la esperanza de futuro.

## De la dimensión burocrático-administrativa o sobre los usos de la evaluación

A pesar de las consideraciones anotadas, es innegable que la evaluación en su aspecto calificativo es un elemento que compone el cotidiano de las instituciones educativas y que, considerando la disciplina específica de la Historia, tiene un recorrido que realizar a fin de resolver las incongruencias entre los resultados que puedan obtenerse y los propósitos anotados a nivel institucional. Hasta aquí, hemos abordado cuestiones que podrían tenerse en cuenta a fin de aportar herramientas útiles a la hora de reconocer la necesidad de ir ajustando y acercando todos los elementos que componen las secuencias de enseñanza áulica.

*¿Con qué criterios llegar a la evaluación?* En primer lugar, revisar la conexión entre los elementos que configuran la propuesta didáctica del docente y la evaluación, ya que evaluar es recuperar el recorrido de la enseñanza. Cobra importancia el reconocimiento del currículum real que se desarrolla en el aula, siendo fundamental identificar cuáles serán los instrumentos claves a partir de los cuales se recogerá la información de nuestros avances como docentes y de los avances de los estudiantes.

Otro aspecto a considerar sería dar una mirada a los instrumentos de evaluación aplicados a nivel nacional, a fin de observar y tensionar esos dispositivos. La evaluación es parte de un proceso de mayor nivel espacial que el de una institución, los niveles de aprobación y de promoción implican también una consideración a nivel distrital e incluso nacional.

En la evaluación criterial planteada por el Ministerio de Educación de la Nación, se evalúan contenidos y capacidades relacionados con el estudio de las Ciencias Sociales. Si bien la evaluación no se realizó puntualmente en la disciplina Historia, pueden distinguirse los ejerci-

cios que apelan a las competencias y los contenidos trabajados en la disciplina. Estos datos nos aproximan en cada una de las instituciones a las posibilidades de aplicabilidad en situaciones particulares.

Con respecto a las habilidades cognitivas, la mayor dificultad planteada en la Evaluación Nacional de los Aprendizajes se presentó en la lectura e interpretación de fuentes diversas. En cuanto a los contenidos, la dificultad se presentó en la posibilidad de recuperar los contenidos previos para dar respuestas a las incógnitas planteadas (ONE, 2007). El mismo documento, luego del análisis de las dificultades detectadas, propone estrategias metodológicas para elaborar secuencias didácticas de aplicación cotidiana.

Si bien pueden ser múltiples los abordajes, las críticas y las objeciones al sistema de evaluación aplicado, nos interesa rescatar precisamente lo vinculado con los aspectos anteriormente mencionados. Si de pensar históricamente se trata, esto lleva implícito un trabajo básico del historiador, como lo es trabajar las fuentes, pero no como si la escuela fuera un laboratorio de futuros historiadores, sino como el espacio en el que las fuentes ocupan el lugar y el ejercicio de la búsqueda de evidencia, el espacio de la racionalización, de la explicación, de la reflexión, de la habilidad intelectual que podemos sostener a lo largo de la formación de la escuela secundaria, más allá de los contenidos que corresponda desarrollar en cada año.

En cuanto a la evaluación de los contenidos, es notable la dificultad para recuperarlos, en tanto datos o conceptos de procesos estudiados repetidamente en la escuela. Quienes recorremos las aulas de enseñanza media y revisamos también los mandatos curriculares que provienen de la administración, podemos reconocer que la extensión de los contenidos siempre prima sobre la posibilidad de profundización, en una disciplina escolar en la cual es complejo realizar la secuenciación de contenidos si no se tienen en claro los ejes problemáticos y los conceptos que contiene la multiplicidad de contenidos fácticos. De aquí se deriva una situación problemática que también deberá resolver el docente: *la repetición del tema no asegura el aprendizaje comprensivo del mismo.* Podemos solamente citar como ejemplo lo observado en la evaluación nacional con respecto a las fechas del 25 de mayo y el 9 de julio en nuestro país, dos efemérides centrales que se repiten desde el nivel inicial de la escolarización pero que han quedado ritualizadas, superficialmente instaladas y que a la hora de ser explicadas denotan la incomprensión de las mismas. Este ejemplo es muy importante para reclamar

la necesidad de enseñar Historia a una población que atravesará los mismos contenidos durante varios años de escolaridad, contenidos que a la vez formarán su conciencia histórica, que formará parte de su genealogía cultural, que asimismo condicionará su relación con quienes conviven cronotópicamente. Lo necesario no es "bajar" las investigaciones a la escuela, sino avanzar en un trabajo colaborativo de los investigadores en una académica tarea de difusión de sus conocimientos con visión de aporte y de extensión a la comunidad educativa.

No quedaría todo resuelto si recibiéramos asiduamente el aporte de los investigadores. Importa cómo el docente escribe para sus alumnos o selecciona las lecturas para sus alumnos, es decir, cómo resuelve la tensión de superar el conocimiento esquemático y lo dota de densidad. En el mismo documento de evaluación ya nombrado se cita a David Perkins, quien en su obra *La escuela inteligente* plantea el fundamento teórico para cualificar el conocimiento. Así se menciona y se cataloga el conocimiento frágil, con sus categorías: olvidado, inerte, ritual, ingenuo. Ya Edith Litwin (2005: 83) apelaba al mismo autor a la hora de promover la atención, en especial de la Historia, para advertir sobre los peligros del conocimiento frágil y del pensamiento pobre.

Si bien el resultado al que accedemos por medio de la evaluación aplicada es una foto estática, en la que no podemos saber nada de cómo cada grupo humano llegó a dar las respuestas dadas, es importante reconocer la tensión entre producto y logro por proceso. La pregunta sería, ¿cómo recuperar el valor ético de la evaluación desde un planteo técnico de los sistemas internacionales de evaluación? Posiblemente una respuesta se encuentre en la interacción no con los investigadores, sino con la administración a cargo del sistema educativo, la que es responsable de comunicar los logros a evaluar con una antelación suficiente y donde intervengan no solamente los criterios internacionales sino ante todo las decisiones nacionales.

Un tercer y último aspecto a considerar en este apartado, y volviendo la mirada hacia el aula y la institución en particular, es la selección de instrumentos para evaluar y su conexión con los criterios. Si los primeros son los soportes que contienen la información a analizar, los criterios son los aspectos que podrán recibir una calificación. Ambos elementos están imbricados con el ¿para qué se está evaluando? y deben ser explicitados también a los estudiantes. Por ejemplo, si en un debate se quiere constatar la recuperación de

información histórica, nivel de comprensión y de asimilación, se deberían haber desarrollado detenidamente capacidades para la toma de postura. En este sentido, el instrumento aplicado por los sistemas de evaluación de calidad no es el que puede permitir observar este tipo de información. Si bien reconocemos ítems que van más allá del registro de un dato puntual y de las posibilidades de registrar explicaciones históricas.

## Los resultados de la evaluación o retorno al punto de partida

A modo de conclusión recuperamos la evaluación y el sentido de revisión de la práctica pedagógica, ya que evaluar es, ante todo, un acto de re-conocimiento y de ejercicio de acción ético-política. No pretendimos agregar más principios a los cuales atender en la práctica educativa, sino que nuestro objetivo fue mostrar cómo es posible pensar el aula de Historia en tanto espacio de aprendizaje de la ciudadanía, de la discusión, del debate, la observación de los pares, del maestro que da la palabra y no la posee. La historia como contenido nos permite pensar los pasados en busca de esos conocimientos que implican pensamiento complejo y comprensión. El sentido ético-político de la enseñanza de la historia reside, en definitiva, en perderle miedo al futuro, en recuperarlo a partir de hacerse cargo: nosotros y nuestros alumnos. Futuro compartido, futuro que se desprenderá de nuestra evaluación del pasado, pero sobre todo de nuestra experiencia presente.

> "lento pero viene
> el futuro real
> el mismo que inventamos
> nosotros y el azar
> cada vez más nosotros
> y menos el azar".
>
> *Mario Benedetti*

## Referencias bibliográficas


ARENDT, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

CAMILLONI, Alicia y otras (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

CERNADAS, Jorge y LVOVICH, Daniel (eds.) (2010). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires, Prometeo.

CRUZ, Manuel (2007). *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires, Katz.

FERRÓ, Marc (2008). *El siglo XX explicado a los jóvenes*. Barcelona, Paidós.

FORGES, Jean-Francois (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona, Anthropos.

FORO INTERNACIONAL MEMORIA E HISTORIA (2002). *¿Por qué recordar?* (UNESCO-Sorbona, marzo de 1998). Buenos Aires, Granica.

LEVI, Primo (2006). *Deber de memoria*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

LITWIN, Edith (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

—— (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

MANSILLA MADRIANI, Adriana (2007). "La ética discursiva como fundamento moral de la objeción de conciencia". En Martínez Contreras, J. (coord.) *El saber filosófico*. México, Siglo XXI.

MC COURT, Frank (2008). *El profesor*. Bogotá, Norma.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008). "Operativo Nacional de Evaluación 2007. Recomendaciones metodológicas. Ciencias Sociales. Educación Secundaria". Buenos Aires, Argentina.

MOGLIA, Patricia y CUESTA, Carolina (comps.) (2008). *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. Buenos Aires, UNSAM Edita.

PENNAC, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Buenos Aires, Mondadori.

PEREYRA, Carlos y otros (1980). *Historia para qué*. México, Siglo XXI.

PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.

—— (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Paidós.

RÜSEN, Jörn (1991). "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence". Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001. Disponible en [http://www.cshc.ubc.ca].

SCHUJMAN, Gustavo y SIEDE, Isabelino (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique.

SHULMAN, Lee (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Universidad de Granada.

TODOROV, Tzevan (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona, Península.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). "La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad". *Revista electrónica Escuela Pública*, AMYDEP. Vol. 1, Nº 2. Disponible en [www.amydep.com/revista/numero2/v1n2a3.htm].

VILAR, Pierre (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona, Crítica.

WIESEL, Ellie (2002). "Elogio de la memoria". *¿Por qué recordar?* Barcelona, Granica.

ZEMELMAN, Hugo (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, Anthropos.

# La evaluación en los laberintos de las TIC[1]:

## concepciones y enfoques

*Rosa Cicala*[2]

Algunos de los interrogantes planteados para desarrollar este artículo fueron: ¿cuáles son las significaciones y los sentidos, es decir, cuáles son las miradas que el estudio de las diferentes áreas de conocimiento instala en la formación de los sujetos políticos? y ¿cómo se relaciona el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la materias dentro del marco escolar (de carácter expreso o tácito) con los vigentes y/o nuevos escenarios políticos, económicos, laborales, de diversidad social y cultural?

La consideración de estos interrogantes lleva, en primera instancia, a plantear cuál es el campo disciplinar al que nos referimos cuando hablamos de TIC y qué relaciones existen entre el empleo de las TIC, la enseñanza de la Informática, la "alfabetización digital" y la innovación educativa.

---

1 Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2 Licenciada en Enseñanza de las Ciencias, especialidad: Didáctica de la Matemática (UNSAM). Especialista en "Escuela y Nuevas Alfabetizaciones" (CePA-Secretaría de Educación-GCBA). Posgrado en Estadística aplicada a la Investigación (Universidad Nacional de Córdoba). Magister en Educación a Distancia (Universidad de Morón). Docente e investigadora en IUNLu, UTN-FRBA, UNSAM, UNIPE. En la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN es responsable de la Dirección de Innovación Educativa y Campus virtual. Asesora en el área de Informática y Educación en proyectos curriculares de nivel primario y medio en la Dirección de Currícula y en capacitación docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1998-2004).

Luego de ensayar algunas ideas para contextualizar el sentido con el cual se usa el término TIC, se planteará el tema de su evaluación, explicitando varios supuestos planteados desde una perspectiva cualitativa y global.

La principal contribución de este trabajo probablemente sea el planteo de interrogantes para seguir pensando el tema. La complejidad subyacente en ambas temáticas –TIC y evaluación– y su confluencia hacen que no podamos arribar a una solución simple de la problemática. El análisis propuesto en este trabajo intenta dar cuenta de la complejidad y la singularidad de cada situación estudiada en relación con las TIC y la evaluación. En este sentido es que se esbozan diferentes dimensiones a atender para evaluar la inserción de las TIC en el contexto universitario. Como estrategia metodológica sustentamos el análisis retomando los aportes que proporciona la teoría de la actividad, entendiendo que la misma permite abordar la complejidad de un sistema de prácticas con presencia de TIC.

## Ingresando en los laberintos de las TIC

Diversos son los términos que se asocian a TIC: informática, computación, alfabetización digital, alfabetización informática, tecnología informática, entre otros. Todos comparten un mismo artefacto tecnológico: la computadora. Sin embargo, diferentes visiones conducen a diversas formas de aproximarse al objeto. Además, desde otros campos disciplinares también se abordan las TIC como objeto de análisis, tales como: Tecnología Educativa, Ciencias de la Comunicación, Ingeniería Electrónica, Sistemas de Información, etc.

Por un lado, la computadora como artefacto es un objeto complejo, ya que se trata de una máquina de propósito general. ¿Qué significa esto? Se trata de un artefacto que puede cambiar su lógica, a través de la especificación que le ofrece la ejecución de programas o software. Es decir, el mismo artefacto puede funcionar de formas totalmente diferentes según el software que se ejecute. Esta complejidad implica, entonces, que no podemos hablar de forma tan general y, desde mi punto de vista, la expresión "usar la computadora" nos introduce en un laberinto cuyo camino recorrido será la visión que se transmita. Siguiendo la metáfora del laberinto, es necesario tener

en cuenta lo intrincado de los caminos, las articulaciones innumerables que se pueden realizar entre los diferentes usos y sentidos que permiten acceder a las TIC.

El título de este trabajo refiere a "los laberintos" reconociendo, además, que cada campo de conocimiento que aborda las TIC, aun en su especificidad, también puede ser abordado desde diferentes enfoques y marcos conceptuales, por lo tanto, cada uno es un laberinto en sí. Retomando las ideas de Italo Calvino, hay dos posibilidades:

> Por un lado tenemos la actitud, necesaria hoy en día para afrontar la realidad compleja, rechazando cualquier acercamiento simplificador que no haría sino confirmar nuestras tendencias de representación del mundo; no, lo que necesitamos hoy es un mapa, el más detallado posible, del laberinto. Por otro lado, existe la fascinación del laberinto como tal, del hecho de perderse y representar esta ausencia de salida como la condición humana. Para disociar esos dos comportamientos necesitamos emplear nuestra mirada crítica, tomando en cuenta al mismo tiempo que no siempre es posible distinguirlos con claridad. (…) Quien crea poder vencer a los laberintos huyendo de su complejidad está evadiendo el asunto. (Calvino, 1962: 11).

En este recorrido por esos laberintos importa distinguir, entonces, actividades en torno a las TIC que se desarrollan en contextos y condiciones específicas. En verdad, en vez de considerar actividades puntuales describiremos sistemas de prácticas asociadas a cada contexto de uso; estas prácticas dan sentido al dispositivo "computadora" desde perspectivas particulares.

Que las TIC sean más accesibles a cualquier usuario no quiere decir que su significado lo sea, pues ellas no hablan por sí solas. Sin la pretensión de exhaustividad, distinguimos algunos de los caminos que podemos recorrer.

a) Informática y TIC como campo disciplinar
b) Alfabetización informática y TIC
c) CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y TIC
d) Tecnología Educativa y TIC
e) Didácticas Específicas y TIC

### *a) Informática y TIC como campo disciplinar*

Desde la Informática o Computación se abordan los fundamentos teóricos, el diseño, la prueba y el uso de las computadoras como herramienta de producción, al servicio del hombre. La Informática, por su propia naturaleza, debe interactuar con otras disciplinas, pues los problemas que resuelve provienen del entorno. Sin embargo, esta interacción le genera problemas propios que son los que debe atender. Este aspecto integrador que enriquece tanto a la disciplina como a su enseñanza quizás podría ser fuente de confusiones para la delimitación de su campo de estudio.

Así lo señala el documento "Garantizar la enseñanza de una disciplina esencial: Frente a la crisis en Informática", publicado en setiembre de 2008 por CSTA (Computer Science Teachers Association):

> Uno de los desafíos que enfrentamos cuando se habla de educación de ciencias de la computación es que el campo de ciencias de la computación parece progresar tan rápidamente que es difícil incluso para los científicos de la computación definir con claridad su contenido y prescribir sus fronteras. (CSTA, 2008: 17).

Shackelford (2005, citado en CSTA, 2008) aludiendo a una metáfora señala que determinar lo que los estudiantes necesitan aprender de Informática es como tratar de alcanzar un blanco en movimiento. Tan complejo es el entramado entre Informática y Sociedad que los límites y contenido de la ciencia de la computación –en tanto disciplina que genera soluciones que pueden ser delegadas en una computadora– evolucionan en forma constante, en distintos ámbitos y con formatos muy diversos. El hecho de que muchas disciplinas también redefinen sus campos de estudio incorporando conocimientos nuevos que surgen al incorporar los aportes de la informática, puede ser descrito como "Informática + X". Esto nos lleva a la idea de que la Informática aporta un valor añadido a casi todo. Otro obstáculo es la necesidad de supervisar continuamente sus objetos de estudio, de cara a la velocidad con que se actualizan métodos, programas y posibilidades de uso en diversos ámbitos.

Esto ha dado lugar a un debate considerable acerca de una definición única de la Informática. Debate actual, tanto a nivel nacional como internacional.

El modelo de ACM del Plan de Estudios de Ciencias de la Computación K-12 proporciona una definición muy útil aclarando que Informática que "no es ni programación ni conocimientos de informática" es "el estudio de las computadoras y algoritmos, procesos que incluyen sus principios, su hardware y diseño de software, sus aplicaciones y su impacto en la sociedad" (Tucker, 2006, citado en CSTA, 2008).

Por lo tanto, el estudio de la Informática incluye: la programación, el diseño de hardware, las redes, la graficación digital, la creación y manipulación de bases de datos y de formas de recuperación de la información, la seguridad informática, diseño de software, lenguajes de programación, la lógica, paradigmas de programación, traducción entre los niveles de abstracción, la inteligencia artificial, los límites de los cálculos (lo que las computadoras no pueden hacer), las aplicaciones de la tecnología de la información y sistemas de información y cuestiones sociales (la seguridad en Internet, la privacidad, propiedad intelectual, etc.). En un trabajo previo presentado en las II Jornadas de Didácticas Específicas organizadas en la UNSAM señalamos que:

> En diferentes países, incluso en el nuestro, asociaciones de universidades que ofrecen carreras relacionadas con la Informática están abocadas a definir los 'núcleos duros' de la disciplina. Uno de los problemas a los que se enfrentan es la diversidad de perfiles profesionales que se derivan del campo. Como ejemplos, podemos nombrar, en EE.UU. a ACM (The Association for Computing), AIS (The Association for Information Systems) y IEEE-CS (The Computer Society) que proponen recomendaciones curriculares para carreras de computación a nivel universitario, ANIEI (Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Informática) que estudia modelos curriculares para las carreras de Licenciatura en Informática, Licenciatura en Sistemas Computacionales, Licenciatura en Ciencias de la Computación e Ingeniería en Computación, en México; la RedUNCI, en Argentina, que durante los años 2001, 2002 y 2003 conformaron un consorcio de veinte universidades para acordar un núcleo curricular consensuado para las carreras de Informática, etc. (Cicala, 2007: 9).

Este tipo de estudios ponen en evidencia las preocupaciones en torno a la enseñanza de la Informática, a nivel universitario. Estos

estudios constituyen un referente importante para estudiar los procesos de transposición didáctica en otros niveles.

### *b) Alfabetización informática y TIC*

Considerando que "alfabetización informática" es la formación que se brinda a los ciudadanos para utilizar las TIC en su propio campo de desarrollo, esta noción está asociada a la fluidez y capacidad de superar los propios límites de la formación inicial de cada individuo. La idea de proponer marcos de referencia para que cada persona pueda procesar la información que recibe y enfrentar los cambios, se convierte en un elemento central para el desempeño ciudadano.

> (…) la función de la escuela en relación a la cultura consiste en la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, las informaciones y las opciones de conductas son procesadas a través de una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, desde el cual es posible elegir y responder a los mensajes culturales. Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar: el acceso a las informaciones provoca procesos de comparación, asociación, transferencia, etc. que dependen del desarrollo intelectual del sujeto. (Tedesco, 2003: 30).

En el contexto actual, Internet adquiere una relevancia particular ya que es una red (desde el punto de vista informático) que se inserta en redes sociales, culturales, políticas y económicas. En general, los discursos en torno a la alfabetización digital o alfabetización informática proponen como fundamento que las nuevas generaciones no pueden quedar al margen de la sociedad digital. Desde este punto de vista, entonces, retomaremos la idea de TIC asociada a la problemática de la formación de ciudadanos políticos.

Cabe señalar aquí que no se trata sólo de proporcionar acceso a las TIC sino de formar a los sujetos para un uso autónomo. De esta forma, la sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciu-

dadana también implica poder desenvolverse con cierta autonomía en el mundo digital. En el paradigma sería necesario que cualquier ciudadano pueda comunicarse a través de los medios electrónicos, conocer los sistemas de participación en la red, acceder a la información, utilizar criterios para credibilidad y validación de la información, entre otros aspectos.

También el término "alfabetización digital" presenta una gran diversidad de definiciones. Con el fin de mostrar esta diversidad seleccioné dos, una más restringida al campo de la informática y otra más amplia, en la cual se incluye la informática como un aspecto.

Una definición pionera fue la formulada por Morgan en 1998:

> Alfabetización informática significa tomar el control de tu ordenador y no dejar que éste te controle a ti. Eres usuario competente cuando sientes que puedes decirle al ordenador lo que tiene que hacer y no al revés. No es necesariamente saber qué botón presionar, pero sí conocer la diferencia entre un procesador de textos y un editor de textos, entre una hoja de cálculo y un programa de bases de datos, o entre un disco duro local y un servidor de archivos en red (…). Resumiendo, alfabetización informática es saber lo que un ordenador puede y no puede hacer. (Morgan, 1998: 39).

Desde una perspectiva más amplia Inés Dussel, haciendo referencia a las prácticas de alfabetización, de manera general, sostiene:

> En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectoescritura, la matemática, la informática y los medios, se señala que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear y otros, 2000). Las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial. (Dussel, 2007: 8).

Si bien "alfabetización informática", o "alfabetización digital", es el término que usualmente se relaciona con la idea de sujeto político, en la medida que se está pensando en el conocimiento mínimo que debería tener una persona para desarrollarse en nuestra

sociedad, la forma en que esta alfabetización informática se realice posiblemente encuentre cruces con los otros caminos de los laberintos aquí enunciados. Por último, cabe señalar que en la actualidad existen múltiples iniciativas desde las políticas públicas nacionales abocadas a generar espacios de alfabetización digital en el marco de la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional en la cual se enuncia que "Los fines y objetivos de la política educativa nacional incluyen el de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación".

### *c) Tecnología Educativa y TIC*

Otra perspectiva de análisis es la que conjuga los aportes de las TIC con los marcos teóricos de la Tecnología Educativa.

En palabras de Edith Litwin:

> Entendemos a la Tecnología Educativa como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación.
>
> La Tecnología Educativa, al igual que la Didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de ésta, incluye entre sus preocupaciones el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos: la informática, hoy en primer lugar, el video, la TV, la radio, el audio y los impresos, viejos o nuevos, desde libros hasta carteles. Al tratar de delimitar su objeto, entre los soportes teóricos tienen que agregarse las teorías de la comunicación con el análisis de los supuestos. Esta búsqueda de delimitación no incluye el análisis del planeamiento o diseño a nivel macrosistema.
>
> En nuestro debate sobre la Tecnología Educativa cobran hoy fuerza las preocupaciones ideológico-políticas y ético-filosóficas como crítica y superación de la impronta tecnicista en el momento de su nacimiento. (Litwin, 1993: 5).

Como puede analizarse en esta definición, la informática también está presente, en primer lugar –dice la autora–, en el área de la Tecnología Educativa.

Desde esta perspectiva, este campo de estudio brinda marcos conceptuales para analizar articulaciones y desarticulaciones entre las TIC y:

- los medios de comunicación social,
- la escuela,
- las teorías pedagógicas y el currículum real,
- las prácticas de análisis, selección y evaluación de medios de enseñanza,
- las vinculaciones con el sistema educativo formal y no formal,
- los procesos cognitivos y las nuevas subjetividades que se ponen en juego,
- los lenguajes y las posibilidades de comunicación,
- el análisis de proyectos educativos, entre otros aspectos.

A la vez, estas temáticas pueden abordarse desde diferentes enfoques de la Tecnología Educativa. Algunos autores (Orellana, Sancho Gil, Carbone, entre otros) distinguen tres perspectivas clásicas: el enfoque técnico, el enfoque práctico y el enfoque crítico. Ese cruce entre enfoques y temática permite una problematización interesante de las TIC para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados.

### *d) CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y TIC*

En este campo de las ciencias sociales se concibe cualquier tecnología partiendo del cuestionamiento de su supuesta neutralidad y objetividad, al evidenciarla como una construcción social. Analizar las TIC desde esta mirada implica profundizar el análisis para indagar cómo las TIC se convierten en una forma culturalmente construida de relacionarse y cuáles son las relaciones de poder que posibilitan incluirlas como parte de los discursos sociales (Latour, 2007).

El determinismo tecnológico plantea que la tecnología opera independientemente de lo político, lo social o lo moral. Desde esta lógica, la sociedad evoluciona gracias a los cambios tecnológicos. En particular, desde la concepción del determinismo tecnológico, la evolución de las TIC estaría asociada con las mejoras técnicas que se pueden implementar en los sistemas informáticos, por ejemplo.

Por el contrario, desde el determinismo social se sostiene que lo que importa no es la tecnología misma, sino el sistema social o cultural en el que está incluida. Son los intereses sociales, económicos,

políticos, etc. los que marcan y guían el despliegue y desarrollo de las innovaciones tecnológicas.

Estas dos perspectivas comparten la idea de que existe una polaridad tecnología-sociedad, pero se tratan como dos esferas autónomas con lógicas propias y, en consecuencia, no explican adecuadamente toda la gama de interacciones que se pueden dar entre ambas.

Desde la sociología de la tecnología se propone, justamente, abrir la caja negra y estudiar cómo las distintas versiones de un artefacto son construcciones socio-técnicas.

Un cambio en una técnica ya utilizada o la invención de una nueva tiene una cierta finalidad u objetivo. Luego, la posibilidad de que estas innovaciones se apliquen, se desarrollen y se adopten, depende de los procesos de institucionalización y de aceptación, más o menos crítica, de esta institucionalización. Las institucionalizaciones y los procesos de reconstrucción social de la técnica son parte inherente de una sociedad; derivan de las discusiones, acuerdos y consensos entre grupos con mayor o menor poder político, cultural y económico. A su vez, ese nuevo estatus que adquiera la técnica la afecta intrínsecamente y conlleva cambios, agregados o transformaciones para que se adapte más a las necesidades sociales de los usuarios. Finalmente, los procesos de modificación social de la tecnología inciden tanto en las personas, en los grupos como en las organizaciones sociales.

Álvarez Revilla y Méndez Stingl lo explican diciendo:

> El desarrollo de un entramado sociotécnico se trenza en los actores y grupos sociales relevantes, los cuales le otorgan significados diferentes y lo evalúan de forma muy distinta. Sus acciones y actitudes hacen que se alcancen estabilizaciones precarias y clausuras parciales, así como el abandono o la derrota de las innovaciones. La trayectoria de las tecnologías está en función de estrategias, alianzas, situaciones, oportunidades, en definitiva, de la fuerza o poder que tengan aquellos grupos y actores para superar los constreñimientos e imponerse en las controversias; en función de los resultados, éstos se diluyen, amalgaman o redistribuyen. Que el diseño, los requisitos técnicos, la configuración de las tecnologías, o de algunos de sus componentes, sean flexibles quiere decir que en el momento de construir una tecnología no hay sólo un sentido propio

posible o una manera que sea la mejor. (Álvarez Revilla y Méndez Stingl, 1995: 25).

Así, abordar la mirada de las TIC desde esta perspectiva, implicaría indagar diferentes "presencias de las TIC" desde un punto de vista histórico e interpretar cómo se fueron imbricando en sus procesos, identificando sus fines y consecuencias. Por ejemplo, a través de este enfoque puede ser interesante abordar problemáticas tales como: el gobierno electrónico, el impacto de las TIC en las ciudades, la construcción de comunidades virtuales, los juegos en red, las bibliotecas virtuales, entre otras temáticas.

### *e) Didácticas Específicas y TIC*

Michèle Artigue (2000) fue una de las pioneras en cuanto al estudio de las TIC en la enseñanza de la Matemática, desde la perspectiva de las Didácticas Específicas. En su artículo "Los aspectos de la instrumentación y de la integración de las tecnologías informáticas en la enseñanza de las matemáticas en nivel secundario", como razones para interpretar la falta de integración de la tecnología informática en la enseñanza de la Matemática, expone algunos aspectos que, según ella, deberían ser abordados con mayor atención en la investigación didáctica, entre ellos:

- La pobre legitimidad educativa de la tecnología informática en comparación con su alta legitimidad social y científica
- La subestimación de la complejidad de los procesos de instrumentación

El primer aspecto pone el acento en que para que la tecnología informática gane una legitimidad educativa, se pide principalmente demostrar que su empleo posibilita abordar la enseñanza de contenidos matemáticos de una manera más eficaz, resolviendo algunas problemáticas recurrentes en la enseñanza de ciertos contenidos de la disciplina, generando espacios de discusión en torno a contenidos matemáticos que son emergentes de nuevas conceptualizaciones, etc.

El segundo aspecto deriva de resultados de investigaciones realizadas en el área, en donde durante la implementación de situaciones de enseñanza no se tuvo en consideración como variable didáctica los conocimientos sobre el empleo de los instrumentos, tanto por

parte de los alumnos como por parte de los docentes. A partir de esa experiencia inicial, Michèle Artigue advierte la necesidad de considerar marcos teóricos para abordar en profundidad esta problemática y concluye que es necesario atender las propuestas que hacen uso de la tecnología informática cuestiones relacionadas con la génesis instrumental, tanto para los alumnos como para los docentes. Además, Michèle Artigue retoma los aportes de Pierre Rabardel (1998) quien aborda, desde una perspectiva antropocéntrica, la relación entre el hombre y los objetos tecnológicos. De esta manera, se pone el acento en la no neutralidad del empleo de objetos tecnológicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El instrumento comprende, desde esta perspectiva, no sólo el artefacto sino también los saberes hacer, las estrategias y los esquemas que se ponen en juego, resultantes de una construcción propia o de la apropiación de esquemas sociales preexistentes. En este sentido, realizar experiencias con uso de TIC en Matemática no es meramente cambiar la forma de presentar un tema o sustituir la tecnología del lápiz y papel por el uso de la computadora. La incorporación de las TIC para el tratamiento de contenidos matemáticos implica adentrarse en un análisis más profundo que lleva a cuestiones epistemológicas y didácticas –conjunción en la que se enmarca la Didáctica de la Matemática–.

Durante el diseño de un software útil para la enseñanza de la Matemática, aparecerán aspectos relacionados con lo epistemológico, ya que el programador o el grupo de programadores deberán plasmar un modelo conceptual del conocimiento matemático que se desea automatizar. A la vez, la forma de representar ese conocimiento está condicionada por la forma de almacenamiento y manipulación de datos y programas que impone la computadora.

Según Balacheff (2000), al diseñar un software se crean tres universos distintos con una fuerte interacción entre ellos: el universo interno (dentro de la computadora), la interface y el universo externo, en el que nos hallamos los usuarios. La tarea del informático podría definirse como diseñar transposiciones del modelo de solución (que es abstracto) a un programa realizado en un lenguaje de programación inteligible por la computadora, eligiendo una forma de representación.

Al desarrollar el concepto "transposición informática", Balacheff pone énfasis en las características del entorno que son cruciales en la construcción del significado. Por lo tanto, explorarlas desde el punto de vista de las conceptualizaciones que estimulan, es tan esencial

como explorar los posibles procesos cognitivos de los estudiantes. El resultado de los procesos cognitivos de los estudiantes depende, en gran medida, de las características del entorno.

Considerando estos supuestos, la integración de las TIC en la enseñanza de la Matemática debe asumirse como problemática de las Didácticas Específicas. Dado que la integración de las TIC no es ni didáctica ni epistemológicamente neutra, se hace necesario generar espacios de reflexión y estudio en cada Didáctica Específica para ver su incidencia y analizar las condiciones de la ecología escolar en función de determinados contenidos específicos a tratar. A nivel internacional, hay una gran cantidad de investigaciones y proyectos con aportes valiosos tanto de la Didáctica de la Matemática como de las TIC. A nivel nacional, los trabajos de investigación que se sustentan desde marcos teóricos de la Didáctica de la Matemática son incipientes. En la UNSAM, en la actualidad, se está desarrollando un proyecto de investigación cuyo tema de estudio es "Geometría y TIC: estudio didáctico de propuestas de enseñanza en la escuela secundaria", en el marco de un proyecto PICTO[3], dirigido por la Mg. Gema Fioriti.

## La evaluación en las TIC: hacia la construcción de una cultura participativa

Susana Hinze (2001: 7) propone la construcción de una cultura participativa de la evaluación, a partir de las siguientes premisas:

- La evaluación no debería ser un tema reservado a un grupo restringido (funcionarios, técnicos, evaluadores más o menos especializados) sino constituir una práctica cotidiana realizada de manera sistemática por el conjunto de los actores que a distintos niveles participan en el proyecto. De esta forma, los actores involucrados, de manera intuitiva o con mayor o menor grado de reflexión, permanentemente evalúan la marcha del programa. Desde sus visiones particulares perciben los problemas y elaboran alternativas posibles de corrección que, en muchos casos, se corresponden con aproximaciones específicas a algunos

3 Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados. Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

aspectos del programa con el cual tienen contacto y que no lo abarcan en su totalidad. Reelaborados en un proceso conjunto de evaluación, la incorporación de estos saberes que resultan de la práctica de intervención o de la experiencia "de ser beneficiarios" permitiría:

a) detectar problemas;
b) elaborar colectivamente propuestas de mejoramiento;
c) definir mecanismos de monitoreo que permitan un seguimiento efectivo de lo que funciona bien y de lo que se hace mal.

- Desde el punto de vista de la devolución de las evaluaciones, como producto de la comunicación, es necesario dar a conocer los resultados en forma periódica para que resulten de utilidad a quienes deberían aplicarlos en la toma de decisiones para la transformación del proyecto, en los distintos niveles. En este sentido, la reflexión y discusión crítica de sus conclusiones y propuestas de cambio contribuiría a una apropiación colectiva de los resultados y a su efectiva puesta en práctica.
- La evaluación se considera como un proceso compartido entre evaluadores internos y externos, en donde los actores involucrados en el programa participan como evaluadores internos y los evaluadores externos definirían los alcances y el sentido de la tarea a realizar incluyendo el grado de involucramiento y responsabilidad de cada uno de ellos en el proceso, manteniendo –y haciendo explícito– la especificidad de sus respectivas intervenciones. En este marco, la incorporación de evaluadores externos debería ser autorregulada desde las propias demandas de la gestión.

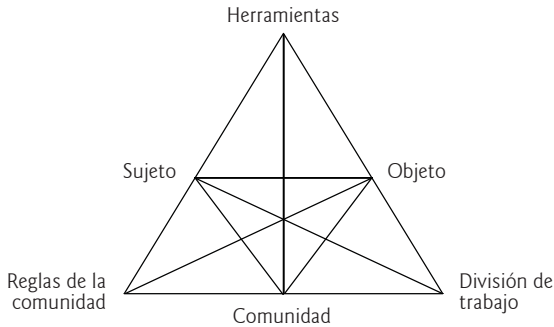
En este sentido, la evaluación puede ser entendida como fuente de aprendizaje. La idea es que la evaluación se convierta en una oportunidad para la mejora y no sólo que sea vista como un instrumento de control sobre lo realizado.

Un aspecto fundamental de una evaluación que tienda a la conformación de una cultura participativa es el diálogo entre diferentes actores que desde diferentes perspectivas pueden abordar la trama de sentidos y modalidades de inserción que subyacen al hablar de TIC. Existen, además, diferentes niveles en los que se puede realizar la evaluación: el macronivel de lo colectivo y de la comunidad y el micronivel del actor o agente individual que hace uso de las TIC.

## Las TIC y los sistemas de prácticas

Indudablemente, los diferentes caminos que podemos recorrer en los laberintos de las TIC están en consonancia con contextos de uso y marcos teóricos –no siempre explícitos–. En líneas generales, desde los diferentes puntos de vista analizados, pueden relacionarse las TIC con un saber hacer o con innovaciones respecto a los "saberes hacer" que se venían realizando en un determinado contexto cultural. El concepto de sistemas de prácticas resulta útil en esta instancia en la medida que incluye tanto la praxis –el saber hacer– como el logos, es decir, el saber que acompaña a ese sistema de prácticas.

Considerando los aportes de la teoría de la actividad de Engeström, Miettinen y Punamäki (1999), se puede abordar la evaluación de sistemas de prácticas en torno a las TIC desde una perspectiva sociocultural. Para abordar el análisis de una situación educativa, en muchas ocasiones, se hace referencia a una representación triangular donde los elementos que se ponen en juego son: el profesor, el estudiante y el contenido. Esta perspectiva brinda información centrada en los aspectos individuales de la persona en relación con el contenido. Engeström propone expandir dicha representación original de los sistemas de actividad con el fin de posibilitar la evaluación de los sistemas de prácticas mediadas por el uso de herramientas o instrumentos desde un macronivel, es decir, abordando la problemática del contexto socio-cultural en donde se inserta dicha práctica. De esta forma, se incorporan otros elementos adicionales tales como: la comunidad, las reglas y la división del trabajo, destacando la importancia de analizar sus interacciones mutuas. En este caso particular, consideraremos como un elemento de este triángulo expandido a las TIC, en tanto herramientas. Al hacer referencia a las herramientas incluye tanto a los artefactos como a los esquemas de acción que permiten la interacción entre sujetos y objetos.



La comunidad es el sistema de referencia cultural y social del grupo, que precisa compartir reglas de actuación y una división de las actividades. Esta teoría que estudia el lugar de los artefactos y las mediaciones en las prácticas laborales, considera que el análisis debe insertarse en un marco más amplio, eligiendo como unidad de análisis la actividad y tomando como aspectos claves los elementos enunciados en la figura anterior.

> Le interesa el proceso de transformación social e incluye en el análisis la estructura del mundo social teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de la práctica social. Considera que la inestabilidad (las tensiones internas) y la contradicción son 'la fuerza que motiva el cambio y el desarrollo' (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999: 9) y que las transiciones y reorganizaciones de –y entre– los sistemas de actividad forman parte de la evolución; lo que se modifica mediante la actividad mediada no sólo es el sujeto, sino también el entorno. (Daniels, 2003: 132).

Esta teoría permite reflexionar acerca del proceso mediante el cual la persona, en el interior de un sistema de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo hubiere hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Para el caso particular de las TIC, se trata de evaluar las transformaciones que ocurren dentro de un sistema de prácticas, entendido este último como la unidad básica de la acción cultural humana. La noción de actividad es importante porque contiene una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones. La actividad es lo que las personas hacen dentro de un sistema de prácticas, como el trabajo, la vida estudiantil, la forma de participación ciudadana, etc.

En la actividad se va conformando un modo de comprender. En este sentido, la comprensión no es algo externo sino que se va edificando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio en el cual se determina su alcance y radio de acción. Lo que las personas aprenden en el seno de las interacciones sociales y prácticas en el interior de su comunidad es el filtro a través del cual perciben lo que funciona como realidad. De este modo, el filtro permite ver algunas cosas y no otras. Adentrarnos en esta comprensión sería coherente con la idea expuesta anteriormente de la evaluación como cultura participativa; ello permitiría abordar las TIC captando parte de su

complejidad a partir de la mirada de múltiples actores cuyo diálogo enriquecería a todos, ya que así pueden ampliar los filtros desde los cuales se realizaría una evaluación individual.

Las características de esta teoría como base para el análisis de un sistema innovador son las siguientes:

- Es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales específicas.
- Está basada en una teoría dialéctica del conocimiento.
- Es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos.

Con el fin de mostrar un ejemplo a través del cual podemos abordar la evaluación de las TIC en un sistema de prácticas, es necesario contextualizar el análisis en un sistema de prácticas específico. Para ello recuperamos la experiencia profesional que venimos desarrollando en diversas universidades (UTN, UNLu, UNIPE) respecto a la implementación de proyectos en torno al uso educativo de plataformas virtuales[4].

## La inserción de las TIC en el contexto universitario actual. El caso de las aulas virtuales

En distintos informes nacionales e internacionales alertan sobre la urgencia de que las instituciones de educación superior deben adaptarse a las características de un mundo globalizado en el que las TIC tienen una presencia indiscutible. Bajo este contexto, una respuesta para integrar las TIC a la docencia universitaria fue el empleo de plataformas virtuales para la enseñanza. Así, un tema de debate actual –tanto a nivel nacional como internacional– son las aulas virtuales (Barberá, de Pablo Pons, Badía, Duart, Gros Salvat, entre otros, discuten al respecto).

---

4 Este trabajo recupera algunos aportes de mi tesis de Maestría en Educación a Distancia, dirigida por la Dra. Graciela Carbone, cuyo título es "La Educación a Distancia en la enseñanza de la Matemática, una visión holística desde los aportes de la teoría de la actividad. Un estudio de caso de la implementación de cursado intensivo virtual de la asignatura Matemática Discreta, en la carrera de Ingeniería en Sistemas". Marzo 2011.

Como hemos señalado la inserción de las TIC no es neutra, provoca tensiones en las estructuras organizativas existentes. Algunas tensiones subyacentes que van delimitando las formas de inserción posibles son:

- Viejas tradiciones universitarias ↔ Innovación como un fin en sí mismo
- Uso masivo ↔ Uso restringido
- Opcionalidad de uso ↔ Obligatoriedad de uso
- Gratuito ↔ No gratuito
- El aula virtual como espacio privado ↔ El aula virtual como espacio público
- Total autonomía del estudiante ↔ Regulación de contenidos, tiempo y forma de estudio
- Flexibilidad horaria para la participación de estudiantes y docentes ↔ Regulación estricta de tipos de participaciones esperadas

Esta primera aproximación muestra que proponer la inserción de las plataformas virtuales en la enseñanza universitaria adquiere diferentes matices, e implica necesariamente redefinir el lugar de las TIC en un proyecto institucional:

> De este modo, el contexto virtual se compone de una constelación dinámica de variables que se interrelacionan de tal manera que, en un momento concreto, el énfasis de la relación pueda estar, por ejemplo, en [la] comunicación alumno-profesor, mientras que en la secuencia educativa siguiente pueda estar en la relación que establece el alumno con los materiales de estudio, y en la posterior [en] la relación que tiene el profesor con la tecnología que incorpora para facilitar el aprendizaje. (Barberá y Badia, 2005: 6).

Retomando las relaciones entre los diferentes componentes del sistema de prácticas, planteamos algunas preguntas que podrían servir para evaluar la inserción de las TIC –y particularmente de las plataformas virtuales– en el ámbito del contexto universitario actual. Considerando las relaciones de a pares entre los elementos del triángulo expandido, surgen interrogantes para enmarcar la evaluación de las TIC desde una mirada más amplia y compleja. A modo de ejemplo, planteamos algunas posibles preguntas.

*Respecto a las relaciones entre comunidad y herramientas*: ¿Cuál es el sentido de emplear una plataforma virtual? ¿Se emplea como esce-

nario para la educación a distancia? ¿Se usa como apoyo a la docencia presencial en carácter optativo y con poca regulación institucional? ¿Se emplea como apoyo a la docencia presencial enmarcado en un proyecto institucional que regula su uso?

*Respecto a la innovación según las características actuales de la comunidad y las reglas de la comunidad*: ¿Cómo se relaciona el uso del aula virtual con las tradiciones de la cultura institucional? ¿Qué sentido tiene el empleo del aula virtual en el marco del proyecto institucional? ¿Qué regulaciones o normativas habilitan o limitan el uso de plataformas virtuales para la enseñanza?

*Respecto a la comunidad y el sujeto*: ¿Cuál es el lugar del estudiante dentro de la comunidad educativa? ¿Qué características socio-culturales tienen los sujetos de la comunidad? ¿Qué perfil de estudiante es el destinatario del aula virtual? ¿Qué compromiso institucional tienen los docentes de dicha comunidad?

*Respecto a la comunidad y la división del trabajo*: ¿Quién decide si el aula es un espacio exclusivo para un grupo de estudiantes o si puede ser visitada por otros estudiantes? ¿Qué niveles de gestión y participación tienen habilitados los profesores? ¿Y los estudiantes?

*Respecto a la comunidad y el objeto de estudio*: ¿Qué organización curricular se ofrece? ¿Hay carreras que abordan las TIC como objeto de estudio? ¿Qué enfoque de las TIC se prioriza en esa comunidad educativa?

*Respecto a las reglas de la comunidad y el sujeto*: ¿Cómo establece un estudiante la presencia en el aula virtual? ¿Qué tipo de control se ejerce? El profesor, ¿qué grado de autonomía tiene para el diseño del aula virtual? ¿Qué tipos de tareas pueden realizar los alumnos? ¿Y los profesores? ¿Qué es ser un alumno en un entorno virtual? ¿En qué consisten las ayudas educativas que pueden brindar los profesores?

*Respecto a las reglas de la comunidad y las herramientas*: ¿Qué aspectos institucionales deben atenderse respecto al software a utilizar? ¿Existe una política institucional que enmarque aspectos relacionados con software libre o software de tipo propietario? ¿Qué plataforma virtual se eligió y por qué? ¿Qué criterios primaron en la elección?

*Respecto a las reglas de la comunidad y el objeto*: ¿Cuáles son los planes de estudio para abordar los objetos de enseñanza? ¿Cómo se acreditan los aprendizajes?

*Respecto a las reglas de la comunidad y la división del trabajo*: ¿Cuáles son las normas y reglas que subyacen dentro de la institu-

ción respecto a la división del trabajo? ¿Qué nuevas normas surgen al emplear un aula virtual?

*Respecto al sujeto y el objeto de estudio*: ¿Cuál es la relación de los estudiantes respecto al objeto de estudio? ¿Qué enfoques de enseñanza tiene el docente que va a realizar la experiencia en el aula virtual? ¿Qué procesos cognitivos se ponen en juego al aprender determinado objeto de estudio?

*Respecto al sujeto y las herramientas*: ¿Está garantizado el acceso sin restricciones a Internet para estudiantes y para profesores? ¿Es necesaria una alfabetización informática para emplear aulas virtuales? ¿Qué tipos de comunicaciones se pueden establecer entre estudiante y profesor? ¿Cuáles se priorizan? ¿Por qué? ¿En qué influye que la interacción sea mediada a través de una plataforma virtual?

*Respecto al sujeto y la división del trabajo*: ¿Qué tipos de tareas pueden realizar los alumnos? ¿Y los profesores? ¿Qué es ser un alumno en un entorno virtual? ¿En qué consisten las ayudas educativas que pueden brindar los profesores a través del aula virtual? ¿Existe el rol de tutor como motivador?

*Respecto al objeto y las herramientas*: ¿Qué tipo de condiciones y restricciones impone la herramienta para la comunicación de los saberes disciplinares? ¿Qué aspectos de la transposición informática están presentes al desplegar la enseñanza de un determinado contenido disciplinar? ¿Qué tipo de evaluaciones de aprendizaje se pueden realizar a través de las plataformas virtuales?

*Respecto al objeto y la división de tareas*: El profesor, ¿qué grado de autonomía tiene para el diseño del aula virtual? ¿Qué materiales emplea para abordar el objeto de estudio? ¿Cuál es la tarea que espera que realicen los estudiantes para aprender un determinado contenido disciplinar?

*Respecto a las herramientas y la división del trabajo*: ¿En qué medida las tareas propuestas fueron condicionadas por el tipo de herramienta elegida? ¿Qué opciones ofrece la plataforma virtual para fomentar la interacción entre los alumnos? ¿Qué uso se da a la información de tipo cuantitativa que en forma automatizada registra la plataforma respecto al acceso y las participaciones de estudiantes y docentes?

## Conclusiones

La formación de sujetos políticos en torno a las TIC, en la actualidad, se vincula con el concepto de alfabetización informática o alfabetización digital. Por las características de la Informática y las TIC los temas que se incluyen deberán revisarse y actualizarse, atendiendo a la dinámica con la cual se entraman las TIC en la sociedad, como una característica intrínseca que es insoslayable. Sin embargo, la visión macro de las TIC no podría reducirse a este aspecto. Los diferentes enfoques, concepciones y sentidos muestran que cada perspectiva enriquece y aporta elementos diferenciables e importantes a la problemática de la evaluación de las TIC.

> Las tecnologías no están claramente definidas al comienzo. Todos los artefactos tecnológicos exhiben una 'flexibilidad interpretativa', es decir, pueden ser entendidos de forma diferente por distintos participantes en el proceso de diseño. La flexibilidad interpretativa proporciona la base para la refutación entre los actores heterogéneos implicados en este proceso. El histórico puede estudiar cómo están ancladas en una nueva tecnología series específicas de prácticas sociales, relaciones y formas organizativas a medida que surge una interpretación dominante en el curso de su desarrollo. (Domínguez Sánchez, 2001: 47).

En este sentido, el propósito de este trabajo es hacer converger en un diálogo fecundo conceptos que provienen de diferentes campos disciplinares, con el fin de elaborar metapuntos de vista que posibiliten analizar la evaluación de las TIC desde miradas complementarias. Esta mirada global permitiría abordar la heterogeneidad de concepciones y enfoques de una manera constructiva, con solapamientos, consensos y disensos. Éste es el marco para reflexionar acerca de la necesidad de formar diferentes perfiles en torno a las TIC, para la construcción de una sociedad democrática. Fomentar y desarrollar una capacidad permanente de curiosidad y adaptación sería una recomendación que sólo se concibe en el contexto en el cual la evaluación tiene un carácter participativo y constructivo, basado en el respeto y la libertad. Recorriendo los laberintos se pueden plantear diversas estrategias para repensar la inclusión de las TIC en los diferentes niveles del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas


ÁLVAREZ REVILLA, Alvar y MÉNDEZ STINGL, Roberto (1995). "Cultura tecnológica y Educación". En Sancho Gil, J. y Millán, L. (comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, M.C.E.P.

ARTIGUE, Michèle (2000). "Los aspectos de la instrumentación y de la integración de las tecnologías informáticas en la enseñanza de las matemáticas en el nivel secundario". En *Congrès annuel du GDM*, Postdam, febrero 2000. Versión en inglés disponible en: [webdoc.gwdg.de/ebook/e/gdm/2000/artigue_2000.pdf].

BALACHEFF, Nicolas (2000). "Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas: complejidad didáctica y expectativas". En Gorgorió, N.; Deulofeu, J. y Bishop, A. (coords.) *Matemática y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

BARBERÁ, Elena y BADIA, Antoni (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, Nº 2, noviembre.

CALVINO, Italo (1962). "El desafío del laberinto". *Revista Il Menabó*, Nº 5.

CARBONE, Graciela (2009). "Transposiciones didácticas en el nivel superior: condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría". En Pérez, S. e Imperatore, A. (comps.) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

CICALA, Rosa (2007). "Las TIC y la Informática: sus relaciones con las didácticas específicas". En *Actas de las II Jornadas en Didácticas Específicas*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, Centro de Didácticas Específicas.

—— y CARABALLO, Silvina (2005). "Hacia una didáctica de la Informática". En *Association Enseignement Public & Informatique*. París. Disponible en: [http://www.epi.asso.fr/revue/articsom.htm].

—— y —— (2006). "Alfabetización informática: una red de conocimientos a debatir". *Revista Novedades Educativas*, Nº 185, mayo.

CSTA (2008). "Ensuring Exemplary Teaching in an Essential Discipline: Addressing the Crisis in Computer. Science Teacher Certification". Final Report of the CSTA. Teacher Certification Task Force. September 2008. Disponible en: [http://csta.acm.org/Communications/sub/DocsPresentationFiles/CertificationFinal.pdf].

DANIELS, Harry (2003). "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad". En *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.

DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ, Mario (2001). "Las tecnologías de la información y la comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza". *Revista Nómada*, Nº 8. Disponible en: [http://www.ucm.es/info/nomadas/8/mdominguez.htm].

DUSSEL, Inés (2007). "Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente". Buenos Aires, INFOD.

ENGESTRÖM, Yrjö (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*. Vol. 14, N° 1. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Disponible en: [http://www.projectpim.nl/Images/Engestrom_2001_Expansive-Learning_tcm250-286975.pdf].

ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo y PUNAMÄKI, Raija-Leena (eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. New York, Cambridge University Press.

HINZE, Susana (2001). "Reflexiones sobre el conflicto y la participación en la evaluación de políticas sociales". Documento publicado en la *Revista Reforma y Democracia*, Nº 21 de CLAD (Caracas), y presentado como ponencia en el *VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública*. Buenos Aires, Argentina, 5-9 de noviembre.

LATOUR, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos: un ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires, Siglo XXI.

LITWIN, Edith (1993). "Presentación". En *Cuaderno de la Cátedra de Tecnología Educativa*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de publicaciones.

—— (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós Educador.

MORGAN, E. L. (1998). "Creating a library assignment workshop for university faculty". *Journal of Academic Librarianship*, 24 (1).

RABARDEL, Pierre *et al.* (1998). *Ergonomie. Concepts et méthodes*. Toulouse, Octarès.

TEDESCO, Juan Carlos (2003). "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". Versión electrónica. *Persona y Sociedad*, XVII (1), 25-32. Disponible en: [http://Www.Personaysociedad.Cl/Educacion-Y-Hegemonia-En-El-Nuevo-Capitalismo-Algunas-Notas-E-Hipotesis-De-Trabajo/].

# Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir:

## algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza

*Carolina Cuesta*[1]

Intentaré abordar de manera breve la no muy fácil consigna de este artículo apoyada en la tríada "propósitos de la enseñanza, evaluación y formación de sujetos políticos" a partir de unas discusiones que se vienen dando en la didáctica de la lengua y la literatura, pero también en el sistema educativo argentino aproximadamente desde los años ochenta hasta hoy. Dichas polémicas giran en torno a los discursos más o menos hegemónicos sobre qué deberían ser, o cómo deberían ser entendidas la lectura y la escritura en la formación de los jóvenes en la Argentina democrática.

Son debates compartidos por todos nosotros más allá de la didáctica específica o área de la investigación educativa, en sentido amplio, en la que nos inscribamos; más allá del tramo de escolarización en el que trabajemos, incluida la formación superior. Se trata de localizar una suerte de enunciados generales que suelen atravesar las formulaciones de buenas intenciones tales como "hay que formar sujetos críticos" y, por extensión, "hay que formar lecto-

1 Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I e investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS-UNLP-CONICET) perteneciente a la misma institución. Durante los años 2002 y 2011 ha sido docente en diversas cátedras y carreras destinadas a la formación docente de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y continúa como colaboradora externa de su Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE). Dirige la revista de divulgación virtual *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura* (FAHCE-UNLP) que integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas de Argentina del CAICYT-CONICET. Ha dictado distintos cursos y realizado diferentes publicaciones sobre su especialidad.

res críticos y escritores autónomos" que irrumpen en las reuniones de docentes, en la variedad de documentos oficiales, de productos de la industria editorial escolar, en los *decires* de los medios de comunicación y la opinión pública. Se trata de un entramado de sentidos que, creo, señala una versión posible del vínculo entre propósitos de la enseñanza y la formación de sujetos políticos/ciudadanos. Relación que, claro está, es monitoreada por formas de la evaluación y el diagnóstico que tampoco se reducen a los operativos de evaluación o a una prueba oral, o escrita, en algún aula con fecha y horario. Hace casi tres décadas que los argentinos diagnosticamos y evaluamos a los jóvenes a partir de lecturas y escrituras que mostrarían que "no saben leer y escribir". Leer y escribir se incluyen en las argumentaciones de las formaciones discursivas sobre los jóvenes como patología social. Cito a la antropóloga argentina Mariana Chaves:

> (…) la juventud es el 'pedazo' de la sociedad que está enfermo y/o que tiene mayor facilidad para enfermarse, para desviarse. Es un acercamiento al joven a partir de verlo como el portador del daño social. Es una mirada negativa, de 'problema': *vamos a tratar sobre juventud, vamos entonces a hablar de alcoholismo, SIDA, tabaquismo, embarazo adolescente.* Este discurso está plagado de términos médicos y biológicos y sus intervenciones son planteadas como soluciones a problemas que tienden a proponer curas, separar (para evitar el contagio) o extirpar (el daño debe ser eliminado). (2005: 17).

Entre los "males de la juventud" suelen aparecer en su enumeración la supuesta ausencia de lecturas y/o el no desarrollo de esta práctica, también una escritura que mostraría "discapacidades" respecto del conocimiento y el manejo de la lengua. No voy a poder agotar aquí estas construcciones discursivas de amplia circulación y consenso social, sino que me detendré en algunas variables que permiten evidenciar cómo el ingreso de ciertas perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura con apoyaturas psicolingüísticas que pasaron a sustentar políticas curriculares y de formación docente avalan y motorizan, desde hace ya casi 30 años, unas ideas de sujetos lectores y escritores *medicalizadas*, *patologizadas*, que vienen engrosando las listas de los determinismos con los que se explican los supuestos no-aprendizajes de los jóvenes en las instituciones educativas[2].

2 Tomo para el análisis un trabajo del año 2005 como caso representativo de los problemas que pretendo brevemente desarrollar. No obstante, para una

Estas determinaciones de los jóvenes-alumnos se resumen en el siguiente apartado de una ponencia presentada en el *V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* efectuado en 2005 en la Universidad de San Martín (UNSAM)[3]. Cito:

---

actualización de estos posicionamientos en el desplazamiento hacia hipótesis deterministas en sentido social, cultural y económico, se puede consultar a di Stefano y Pereira (2009). Las autoras, además de la discutible periodización que presentan (homologación de la "crisis del 2001" con una "crisis de la lectura" que entienden como "causa" de la aparición de discursos "posmodernos" sobre la lectura y que atribuyen a políticas educativas que se habrían iniciado en el gobierno de Néstor Kirchner, específicamente el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura), despliegan una enunciación en la que no dan cuenta de su propio protagonismo en la construcción y divulgación de la "comprensión lectora" (*cf.* Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Perspectiva hegemónica en la década de 1990 y consecuente con los proyectos educativos neoliberales avalados y subvencionados por los organismos internacionales. Es claro, entonces, por qué di Stefano y Pereira culminan su artículo con los resultados "alarmantes" de operativos de evaluación ("estudios") como si fuesen en sí mismos "verdades científicas" a no desoír:

"Si nuestro objeto son los discursos, pero si estos operan como orientadores de las prácticas, queremos finalizar este trabajo con algunos datos sobre el estado actual de la lectura en el espacio educativo. Hasta el momento, no hay datos oficiales nacionales sobre los efectos de las políticas implementadas a través de estos planes, ni en lo que hace a la lectura en la escuela ni fuera de ella. De modo que no tenemos datos certeros de cómo este modo de concebir la lectura y promoverla incide, en países como el nuestro, en la permanencia del alumno en el sistema educativo. Aspecto crucial para la integración social y la inserción en el mundo del trabajo.

(…) Sí contamos (…) con los datos que ha proporcionado recientemente el estudio PISA 2006, que al volver a analizar el estado de los alumnos secundarios en comprensión lectora, encontró a la Argentina mucho peor que en el año 2000. En aquel entonces, nuestros estudiantes habían alcanzado un puntaje que rondaba los 420 puntos, mientras que actualmente no superaron los 380, con lo cual el país quedó ubicado en el lugar cincuenta y tres entre los cincuenta y siete que participaron de la experiencia. Argentina tuvo el rendimiento más bajo de los países latinoamericanos y volvió a situarse por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El estudio indicó, además, que la Argentina es el país que más descendió en este aspecto entre el año 2000 y 2007, y que es la nación latinoamericana con mayor inequidad educativa, es decir, es la que presenta mayor desigualdad entre las escuelas: mientras algunas tuvieron un buen rendimiento, otras tuvieron pésimos resultados" (2009: 258-259).

3 *V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* coorganizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín los días 24, 25 y 26 de noviembre del año 2005 y desarrollado en el campus Miguelete (UNSAM). Sus Actas fueron publicadas por ambas universidades en el año 2007, por ello la indicación bibliográfica.

> El problema de la escasa o nula comprensión lectora de los alumnos ya ha trascendido las fronteras de las instituciones educativas. En la actualidad, las quejas acerca de la poca capacidad intelectiva de los estudiantes no provienen exclusivamente de nuestros colegas educadores sino de los comunicadores sociales, las amas de casa, los expendedores de diarios y de todo ciudadano que deba interactuar cotidianamente en alguna actividad del ámbito social.
>
> La sociedad entera señala a la escuela como única depositaria de las culpas y, por lo tanto, merecedora de los castigos sociales (…) y, hasta, divinos. En el interior de la institución educativa Lengua pareciera ser la asignatura que debería dar cuenta de este tipo de fracaso y, en consecuencia, aportar algún tipo de solución. Atendiendo a este estado de las cosas parece que 'algo' debemos hacer (…).
>
> No deseamos, en este trabajo, transitar hacia el pasado para identificar todos los 'cabos que han quedado desamarrados' en la estructura político-social desde unas cuantas decenas de años atrás, ni denunciar a aquellos que deberían encargarse de amarrarlos.
>
> Desde este espacio nos parece atinado 'asumir la realidad', es decir, la 'desnutrición intelectual' en que se encuentran nuestros alumnos –y gran parte de la sociedad argentina– y a partir del estado real de la cuestión intentar la planificación de algunos pasos cortos, precisos, seguros sobre este terreno que a *prima facie* parece estéril y abandonado. En respuesta a nuestras propias reflexiones, deseamos compartir algunas sugerencias a modo herramental estratégico para ser implementadas no solo en el campo restringido de nuestra asignatura, sino en todo el espectro disciplinario educativo. (Ridiña y Cañete, 2007: 314).

La ponencia avanza en clasificaciones de tipos de "comprensión lectora", en la crítica a la lectura entendida como mera decodificación y propone que la solución a la "nula lectura de los alumnos" es aplicar en las aulas el modelo Sperber-Wilson (1994), intitulado: "Teoría de la Relevancia Óptima" que entiende a la lectura como "proceso de interacción comunicativa entre el texto y el lector". Curiosamente, las autoras de la ponencia al citar sus fuentes y expandirlas traen argumentos que si bien forman parte de la matriz psicologicista en materia de estudios sobre la lectura, se articulan en aseveraciones tales como:

> El lector aporta a esa interacción una serie de procesos mentales –intenciones de lectura, conocimientos propios, formulación de hipótesis, deducciones, interpretación del sentido global del texto y sentidos localizados (…) De modo que, en esta perspectiva, el lector no es visto como un sujeto pasivo que solamente 'recibe' sino como un sujeto activo que construye el sentido de lo leído. En este tipo de trabajo intelectual el lector apela a sus enciclopedias –cultural, lingüística, ideológica– para comprender el uso de expresiones (…). (Ridiña y Cañete, 2007: 315).

¿Cómo se pasa de afirmaciones sobre la "nula" lectura de los jóvenes, sus "desnutriciones intelectuales" a señalar que un lector es "activo, construye sentido, es poseedor de enciclopedias lingüísticas, culturales, ideológicas"? ¿Qué clase de innovación sobre las comprensiones lectoras de los jóvenes, primero dañadas o nulas, luego activas y capaces de intelectualizar, se estaría dando cuando las autoras en su propuesta didáctica concreta prescriben que sobre un poema (sin especificación alguna) hay que preguntar por su título, por qué está compuesto por dos estrofas y solicitar que los alumnos transcriban "vocablos o expresiones" que hagan referencia al paso del tiempo, entre otras indicaciones? (Ridiña y Cañete, 2007: 318-320).

En definitiva, intentaré compartir aquí el ensayo de algunas hipótesis tentativas orientadas a analizar cómo hoy por hoy "la comprensión lectora" y "la adecuación de textos escritos" son axiomas de amplia circulación en el sistema educativo argentino que no refieren necesariamente a los estudios teóricos específicos sobre la lectura y la escritura producidos en el ámbito de la academia y que fueran *didactizados* por distintas políticas curriculares. Son recortes y reformulaciones que creo muestran cómo en una historia escolar de aparente aplicación de teorías, sin más trámite, se dan cantidad de mediaciones que, en realidad, las resignifican volviéndolas casi "otra cosa". Como se observa en la cita anterior "la escasa o nula comprensión lectora de los alumnos" sería síntoma de una "desnutrición intelectual". Luego, poco valen las fuentes teóricas que se van desplegando más allá de que se acuerde o no con ellas. Por el contrario, las explicaciones sobre el funcionamiento de la mente o psiquis, desarrollo del pensamiento, construcción del conocimiento, comprensión o competencias, sin indagar demasiado en sus diferencias epistemológicas, valen lo mismo en tanto se cristalizan como

modo de señalar una realidad sobreentendida, dada de suyo: los jóvenes no dicen ni hacen nada en las aulas que se aproxime a aquello que en educación se denomina lectura y escritura. Es decir, se trata, como detallaré más adelante, de tradiciones educativas apoyadas en una extrema confianza sobre modelos psicológicos de raigambre conductista (Bronckart y Schneuwly, 1996) que a su vez encontraron reafirmaciones en Latinoamérica y nuestro país para los años ochenta. En especial a través de concepciones del método que podrían derivarse de esos modelos para formulaciones didácticas. Así es que la concepción de método que hegemonizó, en definitiva, la tecnología educativa también es una concepción de ciencia, de conocimiento, que hay que rastrear en el conductismo y sus derivaciones más avanzadas como las de Skinner, Gagné, Pohan y Baker que han tenido una fuerte implicancia en el campo didáctico (Edelstein, 1996: 78). El advenimiento de la tríada tecnocracia/ instrumentalismo/ tecnicismo, y su rápida masificación en los años ochenta abona a la continuidad de criterios de:

> (…) universalidad del método, entendido básicamente como pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones. Se trata, según señala A. Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente. (Edelstein, 1996: 79).

Decía antes que el problema que me interesa destacar en particular es el de una formación discursiva que vuelve parámetros de evaluación de los jóvenes a la lectura y la escritura. Se trata de formaciones discursivas que recortan y reinterpretan, también, los postulados de esas líneas psicológico-educativas para abonar a los criterios de universalidad y verdad científicas. No obstante, creo que algunas de ellas se merecen un gesto de honestidad intelectual porque sus argumentos, como aquellos de Sperber y Wilson antes referidos, y que forman parte de los modelos interaccionistas, muchas veces son utilizados para plantear algo que los alumnos no serían *a priori*. Es decir, que ese lector activo de estas teorías

estaría indicando algo que a las propuestas didácticas les cuesta ver, trabajar, y no unos seres humanos a encender con la perilla *on* (activo) porque siempre están en *off* (apagados, inactivos, nulos). Igualmente, tampoco me parece productivo a esta altura hacer unos despliegues de vigilancia epistemológica para señalar "lo mal que se entienden las teorías en las diversas capas del sistema educativo". Al contrario, si retomamos la consigna de este artículo (la relación entre la formación de sujetos políticos, la evaluación y los propósitos de la enseñanza) podríamos enmarcar estos problemas en procesos históricos de formaciones de conocimientos considerando las condiciones de existencia de los alumnos, a la vez que discursos más amplios, esto es, que incluyan otras variables. En realidad, me parece que hoy por hoy lo que importa es poner al debate el axioma que versa sobre la aceptación general de que los jóvenes "no saben leer ni escribir". Insisto, sea cual fuere la tradición disciplinaria y las fuentes teóricas que se pongan al ruedo para su validación; sea cual fuere la política educativa que traccionó o tracciona dicha construcción[4].

En ese sentido, quisiera referirme específicamente a cómo la lectura y la escritura se consolidaron como parámetros y argumentos en la educación superior[5], en sus ingresos, para diagnosticar proble-

---

4 Básicamente la institucionalización de las perspectivas psicológicas cognitivistas, encastradas en líneas lingüístico textualistas que proveerían de modelos descriptivos para construir parámetros evaluativos sobre las lecturas y escrituras de los alumnos, se produce con la reforma de los años noventa y los CBC para el área. No obstante, se trata de un "vuelco cognitivo" de la "Lingüística general" y de la "Lingüística textual" (Ciapuscio, 2000: 32) que se venía registrando en la producción de investigaciones académicas previas a la reforma y probando en instancias de ingreso a la educación superior. Este viraje de los fundamentos de la enseñanza de la lengua y la literatura va a estar justificado, a su vez, por medio de argumentos políticos orientados a proponer una educación democrática. Desarrollo estos problemas de manera específica en Cuesta (2011).

5 Línea de indagación que vengo transitando desde el año 1998. Primero como docente del Curso de ingreso Eje Lengua de la Universidad Nacional de Quilmes hasta el año 2002, también como miembro del equipo de investigación del Proyecto I + D "Escritura y lectura: problemáticas en la enseñanza de la lengua", dirigido por el Dr. Álvaro Fernández entre los años 1999 y 2002. En el período 2005-2008 como coordinadora y docente del Curso de ingreso a las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, en esta institución e inscriptos en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET) hemos consolidado un equipo de investigación con colegas de Geografía y Letras en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Se trata del proyecto "Prácticas de la enseñanza universitaria en los cursos de ingreso y en materias del primer año de las carreras

mas que hablarían de las formaciones de los alumnos en un sentido disciplinario integral. Se trata de una evaluación de la lectura y la escritura que colocada en los ingresos se vuelve diagnóstico no de unas "herramientas, habilidades, competencias", términos que a su vez no son para nada neutrales, como vimos antes, sino de los mismos jóvenes en tanto tales. Es decir, según cómo lean y escriban los alumnos recién llegados a la educación superior, esas lecturas y escrituras que deben hacer públicas en las aulas de los ingresos indicarían qué sabrían o qué no sabrían y, por ende, quiénes son. Así es que las discusiones sobre los ingresos, y no solamente vinculadas a los restrictivos, se muestran como una instancia en la que se da por hecho que estaríamos frente a *protociudadanos* incompletos que no desarrollarían estas actividades tan caras para las sociedades modernas, o que lo "harían precariamente". Por último, parece que los estudios superiores con sus diagnósticos sobre los ingresantes se auto-presentan como *la* instancia formativa y la voz legítima para afirmar la supuesta ausencia de lecturas y escrituras, o sus incorrecciones, sin necesidad de desocultar desde qué parámetros e intereses lo hacen.

No obstante, cualquiera sea la posición que se decida tomar en el debate, creo que no se tendría que demorar más una revisión acerca de las distintas y controvertidas posiciones frente al conocimiento que circulan por los estudios superiores, en tanto se derraman al resto del sistema educativo como "naturales", "reconocedoras de la realidad" y más "autorizadas". Cito a Bruner (1986), quien en su capítulo "El lenguaje de la educación" de su clásico libro *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia* plantea que:

> (…) en la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales con respecto a nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización [en nuestras instituciones] se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y de pensar sobre él en ese hablar. Abrigo [dice Bruner] la esperanza de poder develar algunas

de Geografía y Letras" (2009-2010); renovado recientemente y hasta el 2012 con el proyecto "Enseñanza universitaria en las carreras de Geografía y Letras: lectura, escritura y discurso pedagógico en los cursos de ingreso y materias introductorias", ambos dirigidos por la Lic. Margarita Papalardo –el segundo con mi codirección–.

> cuestiones fastidiosas que tienen una importancia práctica e inmediata. (1986: 127).

Una de esas cuestiones a las que se refiere Bruner es reconocer "que las 'realidades' de la sociedad y de la vida social son en sí casi siempre un producto del uso lingüístico" (1986: 128). Sigue Bruner:

> (…) si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación entre las personas?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello por lo que podemos ponernos de acuerdo, o por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre 'realidades' sociales como la democracia o la igualdad o incluso el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo los conocimientos humanos. (1986: 128).

Valdría entonces señalar que la lectura y la escritura "no son ladrillos" con los que tropezamos, sino significados negociados en el sistema educativo con fines políticos. Si me permiten, me gustaría ingresar un aspecto de la etimología de la palabra *política* a estas reflexiones: la lectura y la escritura, como una de las medidas de los jóvenes sospechados de ser portadores del daño social, hoy por hoy, dirimen los lugares en la *polis*, quiénes tendrían derecho o no a ocupar lugares de relevancia en la ciudad, en la sociedad. Señalar en la actualidad que un alumno "no saber leer y escribir una vez egresado de su secundario" significa poner en duda su categoría de ciudadano en tanto se encontraría en infracción, en falta dentro de la *polis*. Se trata de pronosticarle ese no lugar.

Desde Bruner, pero también desde otros autores y desarrollos disciplinarios que comparten, para decirlo a grandes rasgos, una perspectiva sociocultural e histórica en sus producciones de teorías sobre la realidad social, se justifica la responsabilidad que tenemos quienes nos dedicamos a las didácticas específicas de desnaturalizar y revisar posiciones sobre el conocimiento y ciertas prácticas como la lectura y la escritura que se volverían garantes de las iden-

tidades de los alumnos. Cuando en la investigación didáctica, tan estrechamente relacionada con la formación docente y como forma de insumo de políticas educativas del Estado o de líneas editoriales escolares, planteamos perspectivas estas no se reducen a unos cuerpos de conocimientos y métodos que creemos avalados por la última innovación teórica, sino que también se relacionan con ontologías. Esto es, señalan qué se entiende y se espera que sea la realidad de la enseñanza de tal o cual disciplina en el nivel educativo en cuestión. Y estas expectativas si bien pueden estar articuladas en buenas intenciones siempre, inevitablemente, estarán recortando un sujeto, una identidad, que excediendo la ilusión objetivista y neutral del conocimiento traccionan hacia unas, y no todas, ideas, creencias, concepciones de corrección a la hora de sopesar el vínculo entre saberes y alumnos. También, por ende, entre saberes y docentes.

Parafraseando a Bronckart y Schneuwly (1996), hacer una didáctica es hacer una política del conocimiento en tanto estas disciplinas son de intervención. Y agrego, la intervención nunca es ingenua. Sin embargo, la pretensión de legitimar en la actualidad este punto de partida epistemológico para intentar polemizar con las prácticas de enseñanza de la educación superior y formas de la investigación académica que se pretenden neutrales, y en tanto legitimadas por el mismo nivel "superior" extensibles a los otros, se topa con lo que Bruner señala como "tradiciones pedagógicas" cuyos postulados pueden ser "muy coherentes con ellos mismos". "Pero [dice Bruner] lo que deseo plantear no se refiere a su verdad abstracta sino a su fuerza como ideas que conforman la práctica de la educación. Todas ellas indican que hay algo que debe arrancarse, reemplazarse, compensarse" (1986: 130). Dirá luego que el resultado es una idea arraigada en la pedagogía, podríamos agregar en las didácticas, "de la enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo esto" (1986: 130) que ha reforzado la meritocracia como su método.

Quiénes merecen, entonces, acceder a la educación superior, a ese lugar en la polis que los beneficiaría una vez egresados para lograr otros lugares de ventaja social y económica, entre otros tantos requerimientos: aquellos que saben leer y escribir según las pretensiones de esas ontologías "de la verdad". Y si no lo hacen, o lo hacen de manera "precaria" dejarán que se les arranque, reemplace, compense para poder hacerlo. El futuro buen ciudadano, entonces, será aquel que se entregue a la cirugía reparadora de sus patolo-

gías lectoras y escritoras y el buen docente será aquel que como el médico opere en obra del éxito de la intervención.

Si en un gesto de reconocimiento, o de ética en la investigación educativa, como señalan Giroux y Mc Laren (1998), pusiéramos en suspenso la convicción de que los alumnos que ingresan a la educación superior "no saben leer ni escribir" y escucháramos sus lecturas, observáramos detenidamente sus escrituras, podría ser que otras hipótesis aparecieran al ruedo. Porque la asunción de una posición empírica en las aulas, como señalan estos autores, a lo que le agregaría también cualitativa, en principio, muestra que esos jóvenes y adultos sí leen y escriben. Hay una evidencia incontestable sobre ello cuando se va a las aulas de los cursos de ingreso y las elucubraciones abstractas parecen hablar de una realidad paralela propia de otra dimensión. Tomemos un caso de una consigna de trabajo desarrollada en el curso de ingreso a las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) sobre un relato de Cortázar. Hay lectura y escritura cuando un sujeto –si me permiten, una persona que además tiene nombre, Juan– escribe en su comentario "el cuento tiene unos toques de terror". De manera certera el alumno hace público un conocimiento que es disciplinar, pues da cuenta de una tradición genérica literaria. Y a su vez, matiza: el cuento no es de terror sino que tiene unos "toques" de terror. Sin lugar a dudas, el relato en cuestión "Puzzle" de Julio Cortázar ([1945] 1996) tiene esa característica. ¿Cuál es el problema? ¿Qué sentidos hacen que frases como esta sean utilizadas como ejemplos de no escritura o no lectura? ¿Qué parámetros supuestamente neutros hacen que un alumno que escribe esta frase en un curso de ingreso pase a ser sospechado de "carente de las competencias necesarias para afrontar una carrera universitaria" como eufemismo de "iletrado", "inculto", "analfabeto", para tomar algunas de las calificaciones utilizadas por ciertos colegas de la universidad?

El problema, me parece, son esas formaciones discursivas que se realizan en forma de evaluación cotidiana y que en su aparente inteligencia o perspicacia, preocupación por el estado de la educación de los jóvenes argentinos, no le ponen el cuerpo a la enseñanza y abonan a la consolidación de objetivaciones de los alumnos desde discursos pretendidamente académicos, científicos. Porque, claro está, que en un escrito de circulación universitaria no corresponde esa selección léxica "toques de" como modo de significar "características" de un cuento. Obviamente, esa frase debiera ser reescrita,

por ejemplo diciendo: "el cuento presenta rasgos del género gótico". Pero, también, es claro que este alumno tiene derecho a saber, a que le enseñen, que las instituciones educativas y en especial la universidad esperan lecturas y escrituras reguladas por criterios no dichos, no explicitados, pero que están allí al modo de la policía discursiva, en términos de Foucault ([1970] 1992), vigilando una corrección en tanto operación sobre sus subjetividades. Porque si volvemos al eje de este debate, que reformulo del siguiente modo: qué implicancias tienen la enseñanza y la evaluación en la formación de sujetos políticos, es justo atender a que "(…) el lenguaje que usamos siempre denota una política partidaria, 'defensa de realidades'; actúa siempre como forma de 'simbolización persuasiva'" (Giroux y Mc Laren, 1998: 146). Dice Bourdieu en una entrevista sobre la educación que le realizaron en 1989 los profesores de sociología de la Universidad de Tokio, H. Kato y T. Horio, en el mismo Japón:

> Si yo fuera Ministro la primera recomendación que haría a los profesores sería no hacer jamás juicios de valor sobre los alumnos (…) ustedes no tienen el derecho de decir 'nulo' (…) Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. Ustedes podrían decir 'esta tarea no está bien', pero no pueden decir 'eres nulo para las matemáticas'. (Bourdieu, 1997: 161).

Básicamente Bourdieu retoma sus análisis sobre los juicios profesorales haciendo hincapié en el carácter discursivo de la enseñanza y en sus poderes sobre los procesos de auto-objetivación en los alumnos.

No se trata de decirles a los alumnos, entonces, que no comprenden los textos de las disciplinas, que sus escrituras son "incoherentes, incompletas, pobres", sino de enseñarles que hay modos de leer y escribir institucionalizados que hacen a ciertos juegos sociales para los cuales la corrección o incorrección se dirime por criterios de legitimidad y prestigio, no de verdad. Qué se enseña cuando se le explica a un alumno llamado Juan que no debe escribir "el cuento tiene unos toques de terror" sino "el cuento presenta rasgos del género gótico": una política lingüística *de* y *en* las instituciones y, en el caso del nivel terciario y la universidad, de las profesiones en las que los alumnos se formarán. No se está enseñando lo que "debe ser" el porqué de una lectura y una escritura, a secas y en singular, "natural" y "universal"; sino lo que estas instituciones indican que debe ser leído,

escrito y cómo. Se le enseña que el problema radica en que su escrito carecerá de legitimidad frente a los ojos de sus pares y profesores como así también de su futura comunidad profesional. Por lo tanto, será una persona cuyos conocimientos desplegados en ese escrito, supongamos en un examen, serán sospechados en cuanto a su rigor y seriedad aunque sean pertinentes. Porque "la identidad reside considerablemente dentro de las dimensiones retóricas del lenguaje, es decir, dentro de los procesos políticos y lingüísticos por los cuales éste es evocado" (Giroux y Mc Laren, 1998: 147). También porque, como señalaba Voloshinov hace casi ya más de setenta años: "Nunca decimos u oímos palabras, sino que decimos y oímos lo que es verdadero o falso, bueno o malo, importante o intrascendente, agradable o desagradable, etc.", ya que para toda persona primero las palabras están "llenas de contenido y de significados tomados de la conducta o de la ideología" (Voloshinov, [1929] 1976: 89).

En suma, a qué proyecto de formación de sujetos políticos, a qué propósitos de la enseñanza, a qué evaluaciones responden las insistencias sobre la lectura y la escritura como "habilidades o competencias", o "instrumentos para la comunicación", que estos jóvenes "portadores del daño social" no poseerían. Y que no desocultan sus propias condiciones de producción discursiva, lo que significa ideológicas. Además, ¿a qué lógicas del mercado académico responderían, a la invención de qué demandas, a la proyección de la ampliación de qué espacios de trabajo, a la venta de qué servicios "expertos"? ¿Qué se juega en el reverso de la insistencia sobre estas construcciones de los jóvenes acerca de sus lecturas y escrituras a la hora de señalarlas como deficitarias, sin mucho más trámite de indagaciones teórico-metodológicas de por medio, para al mismo tiempo ofrecer las "soluciones"?

Construcciones que justamente en nombre de su seriedad y rigor deberían dar cuenta de las variedades de líneas teóricas y de las polémicas que establecen entre sí y no abogar por enunciaciones omniscientes en las que se afirma que hay *un* modelo que atiende a *la* realidad de la enseñanza y el aprendizaje y que en su futura aplicación garantizará el *éxito* educativo. Qué construcciones de los docentes suponen también estas posiciones didácticas futuristas que se materializan en distintas capas del sistema educativo, si "desde la perspectiva de la escolarización, un discurso puede ser definido como 'sistema de posiciones reguladas' que establecen diferencias entre los campos y las teorías de la educación" (Giroux y Mc Laren, 1998: 149).

Me parece que nos debemos y les debemos a los alumnos estas revisiones, o acaso confesiones. No se trata de "tirar abajo el sistema", sino de propiciar nuevas negociaciones de significados en las que los propósitos de la enseñanza, las evaluaciones cotidianas, las correcciones, en palabras de Bernstein (1993), las regulaciones propias de los enmarcamientos del discurso pedagógico cobren el sentido de una intervención para la enseñanza que reconozca a los sujetos, a las personas y el carácter político que el conocimiento detenta en especial en las instituciones educativas.

## Referencias bibliográficas


BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre (1997). "Entrevista sobre la educación". *Capital cultural, escuela y espacio social*. México-Buenos Aires, Siglo XXI.

BRONCKART, Jean-Paul y SCHNEUWLY, Bernard (1996). "La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable". *Textos*. Año III, N° 9, julio. Barcelona, Graó.

BRUNER, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

CAVAROZZI, Marcelo (1997). *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.

CHAVES, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década*, N° 23, diciembre. Valparaíso, CIDPA.

CIAPUSCIO, Guiomar (2000). "Tipologías textuales: perspectivas desde la Lingüística Textual". En Herrera de Bett, G. (comp.) *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades-Secretaría de posgrado, UNC.

CORTÁZAR, Julio [1945] (1996). "Puzzle". *Cuentos completos/1*. Buenos Aires, Alfaguara.

CUESTA, Carolina (2011). "Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina". *El hilo de la fábula diez. Revista del Centro de Estudios Comparados*. Año 8, N° 10, junio. Universidad Nacional del Litoral.

di STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2009). "Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)". En Pini, M. (comp.) *Discurso y educación. Herramientas para*

*el análisis crítico*. San Martín, UNSAM Edita.

EDELSTEIN, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

FOUCAULT, Michel [1970] (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.

GIROUX, Henry y MC LAREN, Peter (1998). "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia". *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; di STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos aires, EUDEBA.

RIDIÑA, Ana y CAÑETE, Miriam (2007). "Las consignas en la escuela o por qué los alumnos no comprenden". En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. San Martín, UNSAM-UNLP.

VOLOSHINOV, Valentin [1929] (1976). *El signo ideológico y la Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión. [Título original: *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*].

# Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula:

## un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación

*Silvina Larripa*[1]

En una obra usualmente considerada en los programas de Didáctica destinados a la formación docente, *Enfoques de la enseñanza* (1998), sus autores –Fenstermacher y Soltis–, desde una perspectiva de la enseñanza que denominan "liberadora", afirman, siguiendo a E. D. Hirsch, que aprender una disciplina o una "forma de conocimiento" supone, básicamente, tres aspectos[2]:

- comprender los conceptos clave y las reglas y heurísticas que gobiernan el modo en que esos conceptos se relacionan/vinculan entre sí;
- adquirir capacidades y métodos para emprender indagaciones controladas dentro de ese campo disciplinar; y,

---

1 Profesora para la Enseñanza Primaria (1995), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (1999), Magíster (2003) y Doctora en Educación (2010) por la Universidad de San Andrés. Profesora de "Evaluación Educativa" en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y de esa misma asignatura en la Licenciatura en Educación de la Universidad de San Andrés. Coordina el Certificado de Actualización en Evaluación que dicta el Departamento de Educación de la UCA en convenio con el Instituto de Evaluación Educativa del Uruguay. Investigadora en la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

2 Agradezco a Gema Fioriti por su invitación para participar de este congreso y a Patricia Sadovsky por haber pensado que podría aportar a las reflexiones en torno a la evaluación educativa que se suscitaron en este encuentro.

- *saber qué determina el mérito y el valor de nuestros descubrimientos y producciones en ese campo* (en otras palabras, dominar las normas para comprobar y juzgar hipótesis o declaraciones).

Este último elemento alude, ni más ni menos, que al dominio de los *criterios de evaluación* por parte de los estudiantes. De este asunto queremos ocuparnos en este artículo.

En general, los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer (y mucho menos de aprender) algunos aspectos básicos relativos a estos criterios antes de elaborar sus producciones (un trabajo práctico, un ensayo, un "parcial domiciliario", un proyecto, entre otras opciones) o de ofrecer distintas actuaciones (una exposición oral sobre un tema que han investigado, por ejemplo). Usualmente, tienen acceso a los criterios que definen el valor de su trabajo *ex post*, es decir, una vez que el profesor valora su producción, la "corrige" y les comunica, más o menos explícitamente, con mayor o menor detalle, en qué aspectos su trabajo "se acercó" o "se alejó" de "lo esperado".

Ahora bien, ¿qué es "lo esperado"?, ¿qué lo define? Y más aun, ¿qué describe y/o diferencia un "excelente trabajo" de un trabajo que "alcanza lo mínimo esperado", o de otro que "no alcanza" ni siquiera esto último? Los estudiantes hacen muchos esfuerzos antes de "ser evaluados"[3] para acceder a los criterios que el profesor (en general, único evaluador de sus producciones y actuaciones) usará a fin de valorar su trabajo. En la clase anterior a cualquier instancia de evaluación, son frecuentes preguntas como estas: *¿Qué textos entran en el examen? ¿Sólo la bibliografía básica? ¿No me podría dar un ejemplo de pregunta? ¿Va "a tomar" preguntas "para relacionar"? ¿Cuánto hay que escribir? ¿Detallo bien, o con la idea principal alcanza?* Entre otras.

Creemos que esto ocurre en gran parte porque, volviendo a la definición de Hirsch, los profesores solemos abocarnos a la enseñanza de los dos primeros elementos que conforman el contenido a enseñar desde esta filosofía de la enseñanza, pero en cambio aún

3 Cabe señalar que desde la perspectiva de evaluación educativa que sostenemos, no deberíamos pensar que evaluamos "a los estudiantes", sino a sus actuaciones, sus propuestas y sus producciones más o menos acabadas en relación con determinados criterios, en una situación que siempre presenta límites temporales y que, en general, ha sido dispuesta y "pensada" para ese fin.

nos hemos ocupado bastante poco del tercer elemento. En otras palabras:

- desde hace tiempo nos comprometemos con la enseñanza de aquellos conceptos clave y de las relaciones que se establecen entre ellos (la estructura profunda de una disciplina o área del conocimiento, en términos de J. Bruner) y,
- crecientemente, también, estamos incluyendo espacios para que los estudiantes logren aprender y poner en práctica herramientas metodológicas (al menos, aquellas fundamentales) que resultan necesarias para desarrollar experiencias más o menos acotadas de indagación, investigación y producción de conocimiento dentro del campo de referencia.

No obstante, el tercer factor, es decir, los *criterios que se utilizan para "determinar el mérito y el valor de esos descubrimientos y producciones"* en ese campo o forma particular de conocimiento, suele escapar a las prácticas de enseñanza usuales para permanecer en general bajo el dominio del profesor. En otras palabras, estos criterios no suelen ser objeto de enseñanza; normalmente, no tienen ningún tratamiento en el aula sino hasta después de que el estudiante "ha producido".

Ahora bien, ¿qué define una buena exposición oral?, ¿y un buen ensayo?, ¿y un informe "profesional"? Es difícil incluso para nosotros los profesores dar respuesta a estos interrogantes o, más aun, aunar estas respuestas con nuestros colegas. La complejidad de este asunto no nos exime, sin embargo, de abordar la tarea. En parte porque si apelamos a criterios de evaluación vagamente definidos, nos arriesgamos a construir juicios de valor crecientemente basados en lo que Alicia Camilloni (1987) –hace tiempo ya– denominó "apreciaciones personales del profesor".

Pero, sobre todo, no podemos abandonar esta tarea porque tenemos la oportunidad de discutir estos criterios con nuestros colegas y con los estudiantes, revirtiendo las que aún hoy aparecen como dos características bastante inamovibles de la evaluación en contextos de formación (Barbier, 1993):

- los criterios de evaluación están exclusivamente en poder del profesor y en los casos en que "se revelan" esto ocurre luego de la actuación del estudiante, generalmente al momento de calificar (lo); y, desprendiéndose de este primer punto,

- el profesor suele ser el único evaluador de las producciones de los estudiantes.

A continuación, nos gustaría presentar un ejemplo, absolutamente perfectible, extraído de nuestra propia práctica como docentes. Creemos que el trabajo sobre los criterios de evaluación es una tarea posible de abordar con estudiantes de distintos niveles educativos, considerando desde ya los modos más apropiados de hacerlo atendiendo –por ejemplo– a la edad de los alumnos, así como a la perspectiva y propuesta de enseñanza del profesor. Por eso no está de más mencionar que los ejemplos son siempre contextualizados y, por lo tanto, exigen operaciones de descontextualización y recontextualización. Son también optimizables, porque son el producto de un conjunto de circunstancias que no son inmutables (por el propio desarrollo de la disciplina, por nuestro propio crecimiento como profesores, etc.). Aún atendiendo a estas limitaciones, el sentido de introducir este ejemplo se vincula con la necesidad de compartir una parte del intento por "llevar a la práctica" algunas de las ideas expuestas hasta aquí, buscando en definitiva poner a disposición (y someter a discusión) de (y con) los estudiantes los criterios de valoración de sus propias actuaciones y producciones.

En la Tabla de la página siguiente se presenta una rúbrica o matriz de valoración[4] construida con los estudiantes de la materia "Evaluación Educativa" de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata para valorar la exposición oral de un trabajo de investigación en pequeños grupos sobre estrategias de evaluación.

Por parte del profesor, se propusieron algunos criterios de evaluación (como el referido al tratamiento del contenido de la exposición) que parecían centrales e imprescindibles, a los que los estudiantes sumaron otros (uno de ellos fue, por ejemplo, el relacionado con la participación que se esperaba de los miembros del equipo durante la exposición). Los estudiantes también propusieron mejoras en las definiciones de los descriptores (para cada criterio y grado de la escala) en el marco de una discusión más amplia acerca de qué se esperaba (y qué sería deseable esperar) de la exposición oral del trabajo de investigación.

---

4 Para profundizar en este tema considerando la literatura disponible en español, puede verse, entre otros, el trabajo de R. Anijovich y M. Malbergier (2004).

| *Escala*<br><br>*Criterios* | *Destacado* | *Logrado* | *Parcialmente logrado* | *A revisar* | *Sugerencias para el equipo expositor* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Tratamiento del contenido* | Profundo:<br>Se presentan relaciones relevantes entre diversos autores sugeridos y *aportados por el equipo como producto de la investigación.* | Correcto:<br>Se presentan relaciones relevantes entre diversos autores sugeridos. | Parcialmente correcto:<br>Se presentan algunas relaciones que no resultan relevantes. | Poco profundo:<br>No se presentan relaciones entre los autores sugeridos y/o pertinentes al tema, o éstas son muy escasas. | …<br>…<br>…<br>…<br>… |
| *Claridad y precisión de la exposición* | La exposición oral y la presentación gráfica son *muy* claras, concisas y emplean *de manera constante* lenguaje propio del campo.<br>Se observa una *total complementariedad* entre ambos recursos de presentación. | La exposición oral y la presentación gráfica son claras y emplean *con frecuencia* lenguaje propio del campo.<br>Se observa una *complementariedad suficiente* entre ambos recursos de presentación. | La exposición oral *o* la presentación gráfica es poco clara; no predomina el uso de lenguaje propio del campo. Puede haber falta de concisión y/o problemas de orden en la presentación: se observa una *complementariedad parcial* entre ambos recursos de presentación. | La exposición oral y la presentación gráfica son poco claras; no se utiliza lenguaje propio del campo. Existe falta de concisión y/o problemas de orden en la presentación: *no se observa complementariedad* entre ambos recursos de presentación. | …<br>…<br>…<br>…<br>…<br>…<br>…<br>… |
| *Presentación de ejemplos* | Se presentan ejemplos suficientes y pertinentes que son analizados en detalle. | Se presentan ejemplos suficientes y pertinentes, que son analizados someramente. | Se presentan ejemplos, pero: resultan insuficientes o no pertinentes y/o no son analizados. | No se presentan ejemplos. | …<br>…<br>… |
| *Trabajo del equipo en la exposición* | Todos los integrantes intervienen en igual medida durante la exposición. | Los integrantes participan en similar medida durante la exposición. | La exposición recae en algunos miembros del equipo. | Sólo un miembro del equipo participa de la exposición. | …<br>…<br>… |
| *Administración del tiempo* | Óptima:<br>Se emplea el 100% del tiempo disponible. | Adecuada:<br>Se emplea hasta un 20% más o menos del tiempo disponible. | Parcialmente adecuada:<br>Se emplea más del 20% y hasta un 30% más o menos del tiempo disponible. | Inadecuada:<br>Se emplea más de un 30% más o menos del tiempo disponible. | …<br>…<br>…<br>… |

Equipo evaluado: ..... / Equipo evaluador: .....

Fuente: Larripa, S. con aportes de Sofía Urcola (adscripta) y de estudiantes de "Evaluación Educativa" de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2010.

Se entiende que los estudiantes fueron muy activos en esta tarea porque la rúbrica no sería utilizada solo por el equipo docente para valorar la exposición de cada grupo de investigación, sino que también cada equipo evaluaría la exposición de sus pares, poniéndose en marcha un proceso de *co-evaluación* (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2003). Todos estaban implicados en la construcción de esta herramienta de evaluación porque todos harían uso de ella.

Otro aspecto a considerar de la matriz (véase nuevamente la Tabla) es que incluyó una última columna destinada a que los evaluadores (el equipo docente y cada grupo de estudiantes) pudieran asentar comentarios y sugerencias que contribuyeran a mejorar el trabajo presentado con vistas a la elaboración de un informe final de investigación. Se buscaba con esto que la valoración de la exposición oral se constituyera en una instancia de evaluación formativa (Wiliam, 2009) en tanto docentes y estudiantes tendrían ocasión de brindar orientaciones a cada grupo, con vistas a que todos pudiesen mejorar el tratamiento del contenido en el proceso de elaboración del informe de investigación (producto final que se socializaría luego en el grupo-clase).

A partir de este ejemplo, podríamos detenernos en los siguientes aspectos de la evaluación educativa como un proceso complejo pero también muy enriquecedor:

a) En primer lugar vale la pena aclarar que las rúbricas o matrices de valoración son una herramienta entre muchas otras para hacer de los criterios de evaluación un objeto de reflexión y tratamiento en la sala de clase. Otras estrategias pueden incluir sesiones de análisis de producciones "de otros" (de expertos y/o de estudiantes de otros años, por ejemplo) centradas en la identificación de esos criterios o, incluso, en la búsqueda de cambios que (desde la perspectiva de los estudiantes que analizan esos materiales) podrían introducirse para mejorar esa producción. Lo fundamental, desde la perspectiva que hemos presentado hasta aquí, es que los criterios de valoración del quehacer de los estudiantes en el marco de una forma de conocimiento sean objeto de nuestro quehacer como enseñantes en el aula.
b) En el ejemplo presentado, la primera instancia de evaluación (exposición oral), antecedida por la construcción de la rúbrica junto con los estudiantes, utiliza la *co-evaluación* (evalúan los pares y el profesor), permitiendo así que los estudiantes asuman

(y compartan en este caso) una tarea que usualmente se reserva el docente. La *autoevaluación* es, sin dudas, otro modo de que los estudiantes no solamente "conozcan" los criterios de evaluación, sino que tengan oportunidades para hacer uso de ellos.

c) La primera instancia de evaluación a la que hemos aludido (una exposición oral en equipo) orienta el proceso de elaboración del trabajo final (aquí, un informe de investigación realizado en pequeños grupos). Creemos que podemos introducir entonces el concepto de *evaluación formativa* para describir la función que esta primera instancia de evaluación busca cumplir en la secuencia de producción propuesta:

> La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción, que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en ausencia de la evidencia que fue obtenida. (Wiliam, 2009: 6).

d) Mencionamos que el proceso culminaba con la presentación y evaluación de un informe final de investigación por cada grupo de trabajo. Cabe agregar que para su valoración se construyó con los estudiantes una segunda rúbrica que retomó muchos de los criterios de la primera. En este caso, fue el equipo docente el que evaluó el informe, reconociendo a los grupos de trabajo el derecho permanente al diálogo para saldar posibles desacuerdos. La valoración que recibió la exposición oral y el informe escrito de cada equipo formó parte del régimen de acreditación del curso. En este sentido, y atendiendo al hecho de que la primera instancia de evaluación asumió propósitos centralmente formativos, pero también estuvo relacionada con decisiones acreditativas, podemos señalar –siguiendo nuevamente a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2003)– que la *función pedagógica* y la *función social* de la evaluación, usualmente encarnadas en la evaluación formativa y sumativa respectivamente, no son prácticas necesariamente opuestas. Por el contrario, pensadas en el marco de un proceso centrado en la formación de los estudiantes en sentido pleno y amplio, son instancias fuertemente imbricadas.

Cerrando solo parcialmente este espacio de reflexión, cabe señalar que la evaluación es una práctica que regula, que construye de algún modo "lo esperado". Sí, como sintetiza Perrenaud (2008), la evaluación es –entre otros– uno de los componentes de regulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cabe preguntarse entonces: ¿qué espacio para la autonomía les queda a estos últimos, en tanto productores de conocimiento?

Creemos que parte de la respuesta puede venir de la mano de un concepto especificado en la obra –ya clásica– de L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (1991). Al presentar las distintas acepciones del término *educación*, este autor señala que, con respecto a la *enseñanza de las disciplinas*, el papel del profesor radica centralmente en la transmisión de las herramientas que conduzcan al estudiante a producir nuevos conocimientos en ese campo. Y es en este punto donde, desde la perspectiva que hemos buscado presentar, la explicitación y la discusión de los criterios con los que se juzgan esas producciones ponen en manos de los estudiantes (o al menos, los aproximan) el conocimiento de las reglas que el campo disciplinar ha construido para determinar el valor de una actuación o producto. Es el dominio creciente de estas reglas lo que conduce al estudiante a potenciar este componente o *poder productivo* del conocimiento (que es la capacidad del conocimiento de producir nuevo conocimiento), poder que –incluso– puede permitirle avanzar hacia la modificación de esas mismas reglas de producción. Pero, si nos permiten, para que esto último ocurra, uno debe primero "estar adentro", experimentar, convertirse en *lector crítico* y en un *buen productor* dentro del campo. Y este propósito es difícil de cumplir si los estudiantes continúan "produciendo a ciegas", sin oportunidades para reflexionar ¡y hacer uso! de los criterios de valoración que pueden orientar su trabajo hacia una mejor realización, la mejor que puedan ofrecer en ese punto de su trayecto formativo.

## Referencias bibliográficas


ANIJOVICH, Rebeca y MALBERGIER, Mirta (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BARBIER, Jean Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.

CAMILLONI, Alicia (1987). "Las apreciaciones personales del profesor". Mimeo.

FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. 3ra. Ed. Buenos Aires, Amorrortu.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill.

PERRENAUD, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.

STENHOUSE, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

WILIAM, Dylan (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". Entrevista realizada por Estela Cols para *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3, Nº 3, 4ª época. La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP.

# — Sección 4 —

# ¿Qué poderes expresa o esconde la evaluación? Macropolíticas y micropolíticas de la evaluación: discusiones en torno al disciplinamiento y los saberes

# Aspectos políticos de la evaluación

*Alejandro Cerletti*[1]

Como sabemos, la evaluación tiene múltiples aspectos y dimensiones. En función de los ejes de este libro, me voy a referir un poco más detenidamente a sus aspectos políticos que a los didácticos, aunque de todos modos va a ser imprescindible tender algunos puentes entre ellos.

En nuestras sociedades contemporáneas, la educación se ha desarrollado alrededor de un punto de tensión: por un lado, pretende preservar un estado de cosas (que es el estado de cosas dominante de esa sociedad) y, por otro, promover el pensar crítico, la independencia de criterio, la creatividad, etc. Es decir, por un lado se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y, por otro, se aspira a que este sujeto sea gobernable (por ejemplo, a través de la conformación de un ciudadano "razonable"). Se pretende el despliegue de las personalidades en autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura y los valores dominantes.

---

1 Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires y de París 8. Profesor Regular e Investigador de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Director de proyectos de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y en el Instituto del Desarrollo Humano, UNGS. Ha dictado cursos y seminarios de grado y posgrado en diversas universidades e instituciones superiores de Argentina y el exterior, en las áreas de enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación y filosofía política de la educación. Ha publicado varios libros, y numerosos capítulos de libros y artículos en revistas del país y del exterior, sobre temas de su especialidad.

Más específicamente, esta tensión es reflejada en la necesidad institucional de constatación y control de lo que "se aprende" frente a la libre circulación de saberes y prácticas en las escuelas. O, más aun, entre lo que supuestamente enseña la institución y lo que efectivamente se aprende en ella. Por un lado, entonces, conformación de ciudadanos adaptables al sistema vigente a través de la transmisión de ciertos conocimientos y, por otro, subjetivación novedosa o creativa, constituirían los polos entre los que se juega el destino de toda educación institucionalizada.

Tradicionalmente, esta contraposición ha tratado de no verse como tal, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que habría una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían, supuestamente, las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraba entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber "liberaba" y en el mismo movimiento formaba ciudadanos criteriosos.

Como sabemos, esta concepción de la función de la educación ha sido objetada desde diversas posiciones, en especial a partir de los años setenta, cuando se puso en el centro de la atención política sobre la educación la cuestión de las condiciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista. En ella, el sistema educativo, se decía, cumpliría una función decisiva en la constitución de la subjetividad, contribuyendo a formar, o consolidando, el orden social imperante. Aquellas posiciones han sido agrupadas y caracterizadas en algún momento con el nombre más o menos simplificador de "reproductivistas". Esta perspectiva crítica, que ocupó un lugar importante en los debates educativos y pedagógicos de años atrás, hoy ha ido transformando y modificando sus focos de análisis. Este desplazamiento se debió en gran medida a las diversas críticas de que fuera objeto y al progresivo surgimiento de otros planteos que, de diferentes modos, fueron reintroduciendo la importancia y la necesidad de la participación de los "sujetos" en la dinámica social escolar, o destacando la función de la educación no como mera reproductora sino como potencial compensadora de desigualdades, etc.

No podríamos en este momento abordar el estado actual de estas cuestiones, ya que supondría revisar con cuidado los conceptos de igualdad, equidad, justicia, etc. (de los que se ha hecho últimamente un gran uso, y también abuso), pero sí podemos mencionar que cualquier análisis de la "evaluación" en el sistema educativo formal, hecho desde un punto de vista político, debe inscribirse en este cuadro general, y que la idea de la tensión que soporta toda institución educativa, entre la repetición de lo que existe y la posibilidad de surgimiento de alternativas o construcciones diferentes, es algo permanente y constitutivo.

Personalmente, creo que el polo de la repetición (de conocimientos, de prácticas, etc.) está mucho más extendido que el de la creación, el de la posibilidad de que los ámbitos educativos formales den lugar a algo diferente de lo establecido. Más allá del análisis didáctico de las "evaluaciones" como sumativas o formativas, de resultados o de procesos, la evaluación en su conjunto cumple, evidentemente, una función estratégica en la conformación de un estado de cosas y en la legitimación y administración de sus eventuales cambios. Podría decirse que esto es "inevitable" en cualquier sociedad que pretenda perpetuarse y que, por lo tanto, cualquier "novedad" o creación debe ser regulada y normalizada. No lo sé. Pero, justamente, lo que se nos presenta como "inevitable" merece ser, al menos, discutido. Se trata de que podamos pensar las tensiones que he mencionado, porque, al fin y al cabo, constituyen las paradojas en las que se asienta toda educación institucionalizada.

Voy, entonces, simplemente a mencionar lo que creo que son algunos "supuestos" del lugar de la evaluación, analizada desde un punto de vista político. Algo así como las condiciones en las que las instituciones educativas "evalúan" y, por lo tanto, la dotan de un significado particular.

La "ciudadanía", para la cual la escuela actual estaría supuestamente formando, no es algo definible unívocamente (de hecho, la misma expresión puede referirse al ámbito de la polis griega, el derecho romano, la revolución francesa o la constitución norteamericana). Hoy día, la significación de la ciudadanía está inscripta, como es sabido, en el capitalismo contemporáneo y sustentada políticamente en diferentes concepciones del liberalismo, en su amplio espectro. Y las sociedades capitalistas ponderan el éxito personal, la competencia, la acumulación de bienes, el triunfo individual, etc. Estos son sus "valores". En este contexto, la "democracia" se ha

reducido, en su forma representativa y delegativa, al mero acto eleccionario, transformado, simplemente, en el procedimiento administrativo por el que se elige a los funcionarios que gestionarán, con mayor o menor cuidado, la libre expansión del capital. Los chicos y los jóvenes que transitan nuestras instituciones escolares viven en *este* mundo que, de manera consecuente, los dispone a competir para su subsistencia (en el mercado de trabajo, en los estudios, etc.) y a esforzarse por "triunfar". Deben esforzarse para lograr, de acuerdo a sus méritos, mejores lugares en la escala laboral y un mejor posicionamiento en sus vidas. Se suele considerar que la escuela debe dar posibilidades, ofreciendo herramientas o competencias para un acceso justo a esa carrera de la vida. Debe hacerse eco no de la igualdad, sino más bien de la "igualdad de oportunidades", que es, justamente, lo que pregona el libre mercado. Como sabemos, la "igualdad de oportunidades" supondría, para el mundo laboral y social, que cada uno se va a diferenciar por lo que "realmente *vale*" y no por su destinación de origen. Y lo que cada uno "vale" debería ser el resultado del mérito, el talento o el esfuerzo, y no devenir del destino de clase, de género, de etnia, etc. Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus exclusivos méritos o esfuerzos, y sería la educación la que brindaría la oportunidad de trepar individualmente en la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. La igualdad de oportunidades pone de relieve y a su vez da lugar a las desigualdades legitimadas: que son justamente las de la capacidad, el talento, el esfuerzo o el mérito, que pasan a ser las llaves del crecimiento, entendido este, de manera primordial, como crecimiento individual.

Vivimos, entonces, en una sociedad meritocrática, competitiva, de ganadores y perdedores, y laboralmente jerarquizada, en la que hay trabajos mejores y peores. Pero, sobre todo, la sociedad en la que vivimos *naturaliza* el hecho de que haya trabajos "peores" que de todos modos alguien *debe* hacerlos para que esta sociedad funcione. Y lo que naturaliza más específicamente es la consideración de que los que acceden a los mejores trabajos, o padecen los peores, en el fondo, se los merecen, porque todos supuestamente tendrían iguales oportunidades (o podrían tenerlas, si tienen éxito las políticas compensatorias), y estaría en cada uno saber aprovecharlas. Así se vuelca, entonces, sobre la educación institucionalizada la res-

ponsabilidad de ser garante del acceso a las mismas oportunidades, dentro de una sociedad que discrimina. La escuela podría compensar, se cree, las injusticias que genera la propia sociedad de la que esa escuela forma parte, y poner a todos más o menos en el mismo punto de partida en la carrera de la vida. Podríamos preguntarnos, con franqueza, si esta es la función política que deberíamos atribuirle a la escuela: ser la garantía justiciera del individualismo liberal.

Se da por sentado que la escuela favorece, o debería favorecer, la movilidad social. Pero si lo analizamos con cierto detenimiento: ¿la movilidad social de quién? Obviamente de los que están más abajo, que deberán *demostrar* que si son esforzados y hacen méritos, podrán subir individualmente algunos escalones de la escala social. Pero tienen que *probarlo*, tendrán que demostrar, al sistema educativo en primer lugar, que pueden "llegar" (que pueden llegar a ser, seguramente, empleados de un sector que no tiene que demostrarle nada a nadie, dicho sea de paso). Los sectores privilegiados de la sociedad saben muy bien que el destino social de sus hijos no va a estar dado por cómo les vaya en la escuela. La idea de "movilidad social" a través de la educación les es completamente ajena, ya que, por cierto, los que están arriba, ¿hacia dónde van a ascender?

Llegados a este punto, parece entonces que la "evaluación" podría adquirir diferentes sentidos entre los "evaluados", de acuerdo a cual sea su origen social, pero también cultural, étnico, etc. Cuando algunos "aprueban", "prueban" algo más que disponer de algunos saberes o competencias. Prueban que pueden ser merecedores de un reconocimiento institucional que les permita, tal vez, ascender socialmente.

Esta superposición de la evaluación con la necesidad de *demostración* introduce otra cuestión, que merece revisarse. Y merece revisarse porque hace manifiesta una dimensión *funcional* de la actividad de maestros y profesores, que no siempre se tiene en cuenta. Es la que los identifica, más que como transmisores, mediadores o facilitadores del acceso al conocimiento, como funcionarios del Estado que tienen la tarea de testimoniar o dar fe de que tal sujeto cumplió con los requisitos formales que lo autorizan a ser acreditado en un nivel de conocimiento "x". La acreditación supone que la palabra del otro no debe ser simplemente expresada sino *probada*, y si no hay algún tipo de prueba instituida esa palabra no tiene valor. Podríamos decir, sin forzar demasiado las cosas, que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. La

desconfianza sería algo así como la hipótesis sobre la que se construye la posibilidad de transmisión institucional del saber, ya que todo aprendizaje debe ser *constatado*. Esto significa que ningún evaluador puede admitir, sin más, la palabra del evaluado, sino que, como bien sabemos, el evaluado debe rendir cuentas de sus afirmaciones, debe probar lo que dice o hace.

La educación institucionalizada anula la posibilidad de una afirmación que debería ser esencial en todo aprendizaje que comprometiera, íntimamente, al que aprende; anula la posibilidad de afirmar: "yo aprendí lo que quería saber" o "yo ya aprendí". Y la anula porque se supone que el que aprende no está en condiciones de decidir esto. Hay una irrupción subjetiva en la continuidad establecida de la transmisión de conocimientos que no es tenida en cuenta. La palabra de ese "yo" que habla en primera persona y que enuncia su vínculo personal con los conocimientos no es admitida. No *puede* ser admitida diciendo eso. La institución le exige a quien dice haber aprendido que *demuestre* que aprendió y eso que aprendió será, obviamente, lo que la institución *quiso* que aprenda, de lo contrario no habrá acreditación. Y quien determina, en última instancia, que alguien ha aprendido es el docente que enseña. Es, como sostuvimos, quien opera como testigo del aprendizaje, y da fe de ello. Es decir que la relación *subjetiva* con el saber (esto es, lo que alguien sabe o no) está determinada, en última instancia, por la decisión de *otro*, el profesor. Y esto tiene algo de paradójico: la relación personal que establece alguien con el conocimiento o con un saber, se acepta que la regule otro. La subjetivación producto del vínculo con nuevos conocimientos, no está decidida por uno mismo. La relación más íntima que establece uno con los saberes, que es la apropiación de nuevos saberes, la termina estableciendo un tercero, que es el que tiene la función de legitimarla acreditándola.

Esto, por cierto, nos llevaría a diversas cuestiones, no menos importantes y más complejas, que obviamente no podremos encarar en este momento.

Para ir cerrando este artículo, que no tuvo otra intención que dejar abiertos algunos problemas que surgen de analizar el concepto de evaluación desde un punto de vista político, podemos dejar planteadas, muy esquemáticamente, algunas reflexiones finales.

La educación institucionalizada reafirma una concepción del Estado, en sentido genérico, y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros en la sociedad. La integra-

ción progresiva de dichos miembros desde su infancia es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes, y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o se modifique de una manera permitida o tolerada). La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales, etc.), pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). Toda reproducción se afirma, en definitiva, en una voluntad constituyente que establece un territorio y fija una norma: cada miembro de una comunidad es "tenido en cuenta" en la medida en que es "contado" de manera "normal" o "normalizada". Se legitima, de este modo, una distribución social de lugares y una relación de los individuos con el propio Estado.

Específicamente, la evaluación es una forma de normalización. Es decir, es una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares y de administrar los posibles cambios de lugar. La evaluación tiene entonces una dimensión política central, que atraviesa su dimensión didáctica o pedagógica. El profesor, cuando evalúa y acredita, cumple, como dijimos, el rol de un funcionario del Estado que testimonia que alguien adquirió ciertos conocimientos o habilidades. La evaluación otorga, pues, una *dimensión social* al resultado de una prueba individual o una interrogación personal. La evaluación no sólo juzga una tarea encomendada, sino que ubica a quien posea o no los conocimientos requeridos en un lugar del sistema educativo. Y el sistema educativo, independientemente de su ocasional orientación gubernamental, es, en definitiva, uno de los aparatos ideológicos del Estado, quizás el más significativo. Esto quiere decir que las escuelas no pueden generar, al menos radicalmente, una contrasubjetividad respecto de los valores dominantes de las sociedades en las que están insertas. Por eso la evaluación no puede desprenderse de la significación que le otorga una sociedad competitiva y meritocrática.

Esto es un límite, pero también un desafío. Visualizar los condicionamientos propios del mundo en que vivimos y en especial de la institución educativa, que es aquello que nos interpela especialmente, nos da la posibilidad de intentar transformarla de manera sustancial. Pero esto ya es una decisión política que nos involucra a todos como reales protagonistas de la educación, y no

como objetos de las periódicas reformas que suelen llevar adelante las gestiones de turno.

# Evaluación y Educación Superior: interrogantes y desafíos

*Ana María Cambours de Donini*[1]

En lo que sigue intentaré compartir, en un primer momento, algunas reflexiones acerca de las lecciones aprendidas desde las pedagogías críticas sobre el currículo y las prácticas evaluativas; en un segundo momento, abordaré las incertidumbres y los cuestionamientos que surgen ante la nueva "ortodoxia" de las competencias y cómo esta "ola evaluadora" afecta a la Educación Superior; finalmente, en un tercer momento, me referiré a las nuevas formas homogeneizadoras de las pruebas internacionales de evaluación y a sus efectos sobre los docentes y los sistemas educativos.

Es importante recordar que el concepto y el ámbito de la evaluación se han ido ampliando y complejizando en los últimos años: del tradicional examen del docente para comprobar el grado o nivel de aprendizaje de sus alumnos, hemos pasado a las pruebas y sistemas evaluativos que van del aula a las instituciones y llegan, con rostros más o menos amigables, a los diferentes sectores y actores de los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, la ilusión de que estos procesos sirvan para mejorar la calidad educativa (concepto que debería también ser revisado) se va diluyendo, ya que siguen controlando, clasificando y excluyendo, sin incidir significativamente en el mejoramiento de los aprendizajes ni en las

1 Profesora en Filosofía, Magíster y Doctora en Educación. Profesora Titular en la carrera de Educación, UNSAM. Directora de la Especialización y Maestría en Gestión Educativa, UNSAM. Dirige proyectos de investigación. Integra instituciones de investigación en educación. Publicó libros y artículos de libros, algunos de ellos sobre la problemática Ciudadanía y Educación.

correcciones necesarias para construir un currículo más relevante, justo e inclusivo.

A pesar de las diversas miradas críticas que han señalado el ejercicio de poder que suponen estas prácticas evaluativas (Foucault, 1998), y su carácter legitimador y reproductor de las desigualdades sociales (Bourdieu, 1983), resulta muy difícil avanzar con una reflexión contrahegemónica que rescate y proponga otro tipo de prácticas pedagógicas y, por ende, políticas. El discurso (supuestamente técnico y neutral de las "mediciones") se relaciona íntimamente con un currículo prescriptivo que ha constituido –siguiendo a Foucault– una tecnología para gobernar a los individuos, legitimar un régimen de verdad, configurar los saberes y moldear las subjetividades. Los análisis micropolíticos y genealógicos de las prácticas discursivas de las instituciones, nos han dado una mayor comprensión de las luchas de poder y han abierto nuevas problemáticas acerca de la equidad, la justicia y la inclusión. Nuevas miradas acerca de etnias, género, clase y otras diferentes y sutiles formas de discriminación, han enriquecido y superado las visiones reproductivistas clásicas.

Sin embargo, una crítica interesante a Foucault es la que formula Habermas (1994) cuando dice que si el individuo es un nudo en la cadena del poder, no hay relación dialéctica e intersubjetiva que nos salve de una suerte de mecanicismo determinista, y que, por lo tanto, nos impida buscar caminos para una transformación comunicativa, lúcida y solidaria. Esto nos podría llevar a una inacción escéptica y fatalista. Otra crítica frecuente a Foucault (Bolívar, 2008) es que tanto las pedagogías críticas como las postmodernas y postestructuralistas, cultivaron un análisis y un lenguaje academicista que se alejaron del docente y de sus problemas concretos. La excesiva criticidad ha oscurecido también el potencial emancipador de una evaluación formativa alternativa que sea un acto de ecuanimidad, de aprendizaje y de justicia. Un acto que habilite prácticas superadoras de las funciones de control y calificación que, inevitablemente, terminan en clasificación, discriminación y segregación.

La evaluación pareciera que ha capitalizado el debate educativo en los últimos tiempos y lo ha apartado de su centro que es el enseñar y el aprender. Los afanes por "comparar" han multiplicado también las evaluaciones de escala, nacionales e internacionales, olvidando, a veces, las limitaciones de este tipo de mediciones y de la construcción de estándares.

En esta línea quisiera, ya en el segundo momento, decir unas palabras sobre el tema de las competencias que se han convertido en una nueva "ortodoxia" a partir de la OCDE y de las evaluaciones PISA. Sin duda, desde los objetivos conductuales del paradigma tecnológico con las taxonomías de Bloom, pasando por la ola constructivista y por las pedagogías críticas, con su abordaje más sociológico que pedagógico, pareciera que esta centralidad de las "competencias" es un paso adelante. Los pilares de la educación que mencionaba Delors (1999) en el ya clásico informe de la UNESCO, a fines de la década de 1990, sobre la educación para el siglo XXI –*saber, saber hacer, saber ser y aprender a vivir juntos*–, anunciaban las habilidades o competencias como centrales desde un paradigma mucho más humanista que su actual tratamiento por la OCDE. En el Espacio Europeo de Educación Superior se está reestructurando el currículo de todas las carreras sobre la base de competencias. Este es un concepto que deja de lado los contenidos, el contexto sociocultural en que se genera el conocimiento y apunta a unas categorías genéricas que se originaron en el mundo empresarial y responden, en gran medida, a requerimientos de competitividad y empleabilidad impuestos desde el mercado. En este contexto quisiera referirme, aunque sea brevemente, a la evaluación de los docentes en la universidad.

Desde el nuevo paradigma de las competencias, parece una visión sesgada el acto de centrar a la evaluación solamente en el aprendizaje autónomo del estudiante, porque esta perspectiva ignora o subestima, a nuestro entender, el papel del docente como diseñador y facilitador de experiencias pedagógicas que permiten el desarrollo científico, académico y el pensamiento crítico del alumno. Esta tendencia vinculada a la utilidad, al mercado, a la competitividad y a la desvalorización de las disciplinas sociales y humanísticas aparece ya como una crítica válida en diversos actores universitarios (estudiantes, docentes e investigadores) en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Estos son riesgos que subyacen a los proyectos de convergencia basados en el ambiguo concepto de competencias "empíricamente verificables", lo cual suena a un resabio de superados conductismos neopositivistas de décadas pasadas. Este tipo de evaluación de las instituciones y de los docentes se acerca, en nuestra opinión, a una zona de riesgo, en palabras de Dias Sobrinho:

> La educación superior –escribe este investigador– no tiene solamente la función de desarrollar habilidades y competencias para las ocupaciones laborales sino que, principalmente, recibe el encargo social de formar ciudadanos para la construcción de la sociedad. Los significados de la formación de ciudadanos críticos y creativos, y los impactos de la educación sobre la construcción de la sociedad democrática, deberían ser los temas centrales de la evaluación educativa.
>
> Más allá de la adquisición de conocimientos, las evaluaciones necesitan apreciar la cuestión de la responsabilidad pública de las instituciones en sus relaciones con los contextos sociales. Las evaluaciones exclusivamente cuantitativas y mensuradoras no consideran críticamente las filosofías educativas, los valores formativos y las misiones de las instituciones.
>
> Impuestas desde arriba y desde afuera, no involucran a los actores de la comunidad académica y de este modo inhiben un significativo compromiso de los docentes con las necesarias transformaciones educativas, sociales, nacionales. Si los educadores no se sienten responsables y participantes de los procesos, las transformaciones serán burocráticas y de corto alcance. (Dias Sobrinho, 2010, citado en Donini, 2011: 68-69).

Muchos de los sistemas de evaluación docente no son participativos y enfatizan el control por encima de los procesos endógenos de transformación, la cantidad por encima de la calidad, la productividad por encima del trabajo en profundidad, las publicaciones con referato y en inglés por encima de aquellas que atienden a problemáticas locales y relevantes para el contexto de la institución.

Esta tendencia hegemónica a la performatividad y la heteronomía debería ser resistida por los académicos si no queremos perder la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico y la potencialidad emancipadora de la universidad.

Respecto al sistema educativo, las escuelas y las aulas, la evaluación puede convertirse en un instrumento para la mejora de la calidad y la equidad si es sometida a un análisis contextualizado en el currículo visible e invisible que, más allá de las leyes, políticas y prescripciones, aborde las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanía.

Una escuela equitativa que construye ciudadanía es una comunidad de aprendizaje que rescata las subjetividades, que reconoce al otro, se enriquece con el diálogo intercultural y la diversidad, posibilita gestar proyectos personales y colectivos, promueve las narrativas que dan sentido al pasado, presente y futuro de sujetos únicos y diferentes, confía en que todos pueden aprender a aprender y aprender a vivir juntos. En otras palabras, una escuela equitativa es una escuela eminentemente política, emancipadora y liberadora, que se nutre y necesita –como decía Paulo Freire (1994)– de la esperanza crítica, como el pez necesita del agua. Allí se juegan experiencialmente las diferencias étnicas, de género, de clase, de cultura y las posibilidades abiertas de discriminación o integración, de identidad o alienación, que escapan a lo prescriptivo y a la evaluación controladora y excluyente.

La construcción de subjetividades, en un contexto social desigual y fragmentado, es fundamental para evitar un riesgo de muchos programas educativos compensatorios tendientes a la prevención que convierten al *beneficiario* de estos servicios en el representante de *un problema social*, y lo encasillan y evalúan como tal.

> La maquinaria preventiva –nos advierte Violeta Núñez (s/f)– al producir la colectivización de los sujetos en función de un solo rasgo, que acaba homologándolos, genera un doble efecto: borra al sujeto en cuanto actor social, portador de derechos y deberes y en tanto sujeto particular, singular, responsable de sus decisiones e inclinaciones. Erradicado el sujeto, solo aparece el problema social y/o educativo, que pasa a ser sustantivado y gestionado en términos de presente y futuro predeterminado, desposeído de toda responsabilidad, dignidad y libertad.

Este puede ser el resultado de las evaluaciones que clasifican y categorizan, en vez de abrir caminos de superación.

En un tercer momento, quisiera compartir una última reflexión acerca de los indicadores de las evaluaciones internacionales que han mostrado que los aprendizajes de los alumnos de la región latinoamericana son significativamente inferiores a los de los países avanzados. Me refiero al *Informe PISA 2006, competencias científicas para el mundo del mañana*, que mide en jóvenes de quince años el grado de adquisición de tres competencias básicas: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica.

Las tablas de clasificación, elaboradas a partir de estas evaluaciones (*rankings*), así como la elaboración de los estándares de rendimiento, se han desarrollado intensamente en la última década y pueden, sin duda, ser instrumentos o palancas útiles de la mejora educativa, si se ponderan adecuadamente sus alcances y sus riesgos. Entre estos últimos surge la crítica a un detalle excesivo que atenta contra un currículo más abierto (un cierto regreso a un paradigma tecnológico y prescriptivo), y a una homogeneización y uniformidad que ignora la diversidad cultural. Si bien los puntos de referencia comunes para los aprendizajes de todos los estudiantes parecieran orientarse hacia una mayor equidad, implican, de hecho, un reduccionismo de la complejidad y riqueza de los procesos formativos contextualizados. La incapacidad de estos instrumentos y sistemas para evaluar el amplio universo de lo no cognitivo, exige que sean integrados con otras estrategias para poder interpretar la información que brindan en su justa medida.

En mi opinión, estos resultados –ampliamente publicitados– reflejan una realidad parcial, limitada e insuficiente, porque responden a un paradigma epistemológico hegemónico que abstrae algunos datos de la realidad y los muestra en un cuadro estático que ignora a los sujetos, sus trayectorias y sus procesos en un determinado contexto social y cultural. Por otra parte, tal paradigma presenta un recorte de "saberes" y competencias, con pretensiones de universalidad, para un mundo proyectado desde determinados parámetros culturales que no se cuestionan. Evidentemente, la educación es un proceso social y cultural que excede ese cuadro. Sin embargo, son indicadores, "señales", que muestran algo, aunque también presuponen y ocultan mucho. Y esas señales pueden ayudar a establecer algunas prioridades en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, y reposicionar a la educación en la agenda de las políticas públicas. El peligro está en que los docentes se sientan culpabilizados, inferiorizados por los resultados, y se dediquen a enseñar en función exclusivamente de las pruebas. Otro peligro sería creer que estos indicadores nos muestran el panorama total, que son absolutamente objetivos, y que obstaculicen así la comprensión de otras dimensiones sustantivas del proceso educativo.

Tal vez haya que ampliar la mirada, sin renunciar a evaluaciones formativas y de proceso que asuman la diversidad y la complejidad de los fenómenos educativos; tal vez haya que promover redes que permitan compartir y difundir experiencias significativas en torno a

la equidad, la ciudadanía y una calidad contextualizada, superadora de criterios mercantilistas y pretendidamente universales; "redes" que recojan, en vez de puntuaciones promedio, las voces de los diferentes sujetos, actores y culturas acalladas. Voces que produzcan transformaciones, siguiendo la creencia mapuche de que los pájaros no cantan cuando amanece, sino que los pájaros cantan para que amanezca.

## Referencias bibliográficas


ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2008). *Evaluar para conocer, evaluar para excluir*. Madrid, Ediciones Morata.

BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.

BOLÍVAR, Antonio (2006). "Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna". *Gestâo em Açâo*, 9 (1). Salvador de Bahía, Brasil.

—— (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Aljibe.

BOURDIEU, Pierre (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios.

CAMBOURS DE DONINI, Ana María (2008). "La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos". *Diálogos Pedagógicos*. EDUCC. Año VI, Nº 11.

—— (2011). "Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el Mercosur educativo". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 4, N° 4, enero. Madrid. Disponible en: http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0401/RASE_04_1_Cambours.pdf.

DELORS, Jacques *et al.* (1999). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO.

DIAS SOBRINHO, Jose (2010). "Paradigmas en disputa en la evaluación de la educación superior brasileña". *Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas*. 17 y 18 de mayo. Barcelona.

FOUCAULT, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.

HABERMAS, Jürgen (1994). *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.

NÚÑEZ, Violeta (s/f). "Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnologías al tecnopoder". (Mimeo: manuscrito, 20 páginas).

OCDE (2008). *Informe PISA 2006, competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid, Santillana.

PERRENOUD, Philippe (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Ediciones Morata.

POGGI, Margarita (2009). "Indicadores y desafíos de los sistemas educativos en América Latina". En Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Metas Educativas 2021. Madrid, OEI-Santillana.

TIANA, Alejandro (2009). "Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación". En Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Metas Educativas 2021. Madrid, OEI-Santillana.

# Im-*presiones*.
## "Evaluar" en la "aldea global"

*Analía Gerbaudo*[1]

*"Poner en tela de juicio un supuesto no equivale a desecharlo; antes bien, implica (…) permitir que el término ocupe otros espacios y sirva a objetivos políticos muy diferentes".*
Judith Butler. *Cuerpos que importan* (2002)

Permítaseme empezar por algunos comentarios que pretenden entrar al controvertido tema de las evaluaciones practicadas desde instituciones dedicadas a la investigación y a la enseñanza. Para ello apelo a un contexto que ha funcionado en Argentina, durante las últimas décadas, como modelo, no meramente orientativo, de buena parte de las decisiones y también como núcleo de los desacuerdos en los campos de la ciencia, la educación y la tecnología. Empiezo con algunos planteos político-económicos para llegar al corazón de un problema que incide directamente en las acciones que llevan adelante tanto los docentes (cualquiera sea el nivel de la educación formal pública en el que ejerzan) como los investigadores.

La primera escena tiene lugar en España. Durante un programa emitido por el canal CNN+ el domingo 30 de mayo de 2010. Yolanda Vaccaro, corresponsal en Madrid del diario peruano "El Comercio", realiza un análisis que bascula entre la naturalización de la desigualdad y el resentimiento. Su respuesta a la pregunta "¿Quién paga la crisis?", sobre la que gira la mesa de debate (vale aclarar, una de las tantas armadas luego de los ajustes que unas semanas antes

1 Magíster en Didácticas Específicas, Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, donde enseña Teoría Literaria I y Didácticas de la Lengua y de la Literatura. Doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Adjunta del CONICET. Publicó *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado* (2006), *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias* (2007), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (2011), entre otros.

anunciaran José Luis Rodríguez Zapatero y sus ministros), apela al registro autobiográfico. La periodista hace público el malestar que había sentido cuando, apenas instalada en España algún tiempo atrás, comprobaba que para los españoles los viajes por Europa y otros lares durante las vacaciones de verano eran una costumbre. Para Vaccaro, una práctica ostentosa que se oponía a la austeridad de los latinoamericanos. Tras cartón y en la misma serie, le daba el carácter de lujo desubicado al reclamo de los profesores universitarios por más presupuesto para la compra de libros mientras dejaba caer su propuesta de fusionar diferentes universidades españolas en función de achicar el gasto público.

La segunda escena se da con sólo algunos días de diferencia, por la misma señal televisiva. Esta vez en diálogo con el periodista Iñaki Gabilondo, la ministra de Ciencia e Innovación de España, Cristina Garmendia, habla de la reciente Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación y destaca como un valor la "competitividad de la ciencia" que liga a la "competitividad de la economía de un país". Según Garmendia afirma, se garantiza con esta ley una "carrera de investigación predecible, estable, basada en méritos"; cabe preguntarse entonces si, como parece, los criterios de evaluación se establecerán en relación con los fijados para la investigación en las universidades vía el Plan Bolonia. Porque si es así, las ciencias humanas están prácticamente condenadas a la desaparición.

Un investigador español, traductor a nuestra lengua de Jacques Derrida, planteaba un ejemplo extremo que permite visualizar cómo se divide el campo entre las investigaciones que son útiles al mercado y las que no. Si los proyectos de investigación de cada universidad necesitaran de una contraparte privada para su financiamiento, queda claro que Vodafone, por poner un caso, podrá tener trabajando a su servicio con dinero mayormente del Estado y con un ínfimo aporte a desembolsillar a un ejército de becarios que refuncionalizarán sus búsquedas atendiendo a las demandas empresariales. No festejo, como lo hace la ministra, la desaparición de la figura del becario y su reemplazo por la del "contratado" o el cofinanciamiento. Del ejemplo, no es irrelevante destacar que este investigador nos cuenta que la financiación de la traducción al español de los dos primeros tomos de *La bête et le souverain* está apoyada por una editorial argentina que pagó los derechos a Galilée así como el trabajo de los traductores radicados en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid) que la realizan. Muestra, según ellos,

de emprendimientos venidos de un país en el que todavía quedan sectores que no reducen sus apuestas al mundo del negocio, de la ganancia y del capital. Opinión que comparto atendiendo especialmente a las políticas desarrolladas desde la gestión de la Ciencia y la Tecnología promovida por el gobierno nacional y, batallada dentro del CONICET, por investigadores como Dora Barrancos.

Dicho brutalmente: ¿por qué traigo estas impresiones? En principio, a modo de alerta. Por suerte, Yolanda Vaccaro es periodista y no ocupa ningún lugar en el senado, ni aquí, ni en Perú, ni en España. Pero Cristina Garmendia sí es parte de la gestión española de la ciencia y la tecnología desde hace tiempo. Recordemos que la reforma educativa del año 1995 en Argentina prácticamente se moldeó sobre las bases de aquella. Y no faltan investigadores de alto rango del CONICET que encuentran en el Plan Bolonia el modelo a seguir.

Por estas razones es necesario llamar la atención sobre un conjunto de direcciones tomadas en la universidad, en la escuela y en los organismos de ciencia y tecnología de Argentina que vale la pena revisar, en otros casos replantear y en otros reforzar. Me detengo puntualmente en un conjunto de cuestiones ligadas al tema que aquí nos ocupa, es decir, la evaluación.

Empiezo por señalar una incomodidad que motiva el recorte del tema de investigación que actualmente desarrollo en el CONICET[2]. Desde hace algún tiempo suelo escuchar, entre la despreocupación auto-suficiente o la inocencia (un gesto que podría equipararse al "señorita no estudié" y, en el otro extremo, al "no me interesa", "ahí no pasa nada"), diagnósticos éticamente irresponsables respecto de lo que sucede en la llamada "universidad argentina" (*cf.* Iparraguirre, Kohan y Martínez, 2007; Saítta, 2010). Cada vez que se realizan esas evaluaciones me pregunto si quienes las emiten han realizado un riguroso estado de la cuestión, controlado por variables que comprendan las diferencias regionales y temporales. Me pregunto, y se sabe, mi pregunta tiene una respuesta, si quienes pretenden haber producido semejante cartografiado sabrán lo que sucede sobre la gestión del conocimiento en una universidad incipiente como la de

2 Mi plan de investigación (tema: *Canon, teoría e intervenciones de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986*) se centra en las operaciones desarrolladas por los críticos que trabajaron como profesores en la universidad pública argentina desde la restitución democrática en las áreas de literatura argentina, teoría y crítica literarias.

la Patagonia Austral; si conocerán, por ejemplo, los pasajes que allí se realizan entre la universidad y el gremio docente que nuclea trabajadores especialmente del nivel primario y también del secundario y del nivel superior de la provincia de Santa Cruz (*cf.* Gasel y Reinoso, 2010). Me pregunto si se sabrá que antes y durante la dictadura, y por lo tanto en un tiempo previo al del malentendido colonialista del "multiculturalismo", desde la Universidad de Misiones se trabajaba en alfabetización multilingüe y rural especialmente con maestros del nivel primario (*cf.* Camblong, 2005). Y sólo para dar un ejemplo más, me pregunto si tendrán mapeado cómo desde diferentes universidades se gestiona la lectura en espacios de educación no formal y poniendo sobre la mesa temas espinosos. Por dar un caso, en Tucumán Rossana Nofal enseña la literatura que revisa el pasado reciente en comedores escolares y talleres desde 1995 (*cf.* Nofal, 2003 y 2006). Junto a maestros y profesores pone en circulación un saber que construyó gracias a la universidad y a la agencia de investigación que luego subvencionó sus desarrollos.

Insisto, me preocupa este "disparemos contra la universidad argentina", en especial si hablamos de la universidad pública argentina. Demasiados tiros para un solo blanco al que se apunta con desdén (es decir, con datos insuficientes y con prejuicios). Me preocupa de cara a esta dirección que el mundo globalizado (con España y otros países de Europa a la cabeza) ha tomado.

Ahora vamos al segundo orden de las evaluaciones institucionales; en este caso, con más preguntas que respuestas. Este punto toca directamente el sentido del trabajo de los profesores que se desempeñan en el nivel medio de la provincia de Santa Fe, la relación con las figuras modélicas del pasado y el deseo mismo de ensayar esa tarea *im-posible* (en los términos realistas de Jacques Derrida [1998]) de la enseñanza. Quiero dejar un par de comentarios sobre los criterios de evaluación a seguir en la titularización de los docentes emprendida por la gestión de Hermes Binner. De un gobierno socialista, muchos de quienes lo votamos esperábamos otras cosas. Esperábamos que la gestión convocara a un diálogo (en el difícil sentido bajtiniano y freireano actualizado por Burbules, 1993) plural y democrático (en la exigente acepción derrideana –1996–) que involucrara a todos los sectores. Esperábamos una reactualización de contenidos de la que participaran distintos representantes de la comunidad. Una reforma que tuviera en cuenta las ecuaciones aulas multipobladas-dificultad para la enseñanza; docentes mal pagos-dificultad para la

enseñanza. Esperamos, ahora, que la evaluación a los docentes haga lugar a un plan que les permita descansar en el establecimiento de criterios claros expresados con tiempo y sostenidos de un modo estable a los fines de que puedan organizar el trabajo sin los vaivenes vertiginosos que cada nueva gestión política imprime, borrando y denostando lo realizado por la anterior. Revisar el sistema de acreditación y puntuación que desacredita las formaciones universitarias y gremiales en comparación con los puntajes dados por los órganos oficiales; sostener el derecho de los trabajadores a su actualización y ofrecerla de forma gratuita, organizada y con una planificación para el mediano y largo plazo; valorar los tiempos extendidos de trabajo en horas interinas. Estos son, entre otros, algunos de los puntos a considerar desde una perspectiva que, se espera, adopte un tratamiento *responsable* (Derrida, 2001) de las decisiones tomadas por otras gestiones en el curso de los últimos veinte años.

Veamos el tercer orden de las evaluaciones institucionales: el que derivó en el deterioro de la escuela media como espacio de construcción y de transmisión de saberes. Un proceso sostenido en la supuestamente legítima evaluación de la calidad educativa emprendida en paralelo a la reforma de mediados de los años noventa. He analizado de manera extendida esta cuestión en el área de mi especialidad, es decir, en la didáctica de la literatura (*cf.* Gerbaudo, 2006). Básteme sólo recordar aquí que el diagnóstico negativo sobre la escuela media estuvo unido a la descolocación de la masa crítica, a las pérdidas salariales que necesariamente llevaron al deterioro de las condiciones de trabajo y, luego, de la enseñanza. La desacreditación de los docentes se emprende desde el inicio de la reforma con el corrimiento de su lugar de supuesto-saber como *autores del currículum* al de aplicadores de técnicas y procedimientos (más bien cabría decir, de "mecanismos").

Un plan y un modelo que pienso a partir del interrogante de Alain Badiou (2008) a propósito de los pasos seguidos por Francia hoy: *De quoi Sarkozy est-il le nom?*, se pregunta mientras cuestiona la naturalización de las decisiones políticas que llevan al acatamiento narcotizado del orden económico global con sus derivas en todas las esferas de la vida humana, incluida la educativa. ¿Qué designa, qué representa aún hoy, en Argentina, el nombre de Carlos Menem? ¿Qué significa, por sinécdoque, el proyecto político, económico y cultural a él asociado? ¿Qué herencia nos queda de ese tiempo histórico y cómo evaluamos, en tanto docentes, lo allí evaluado y lo

realizado a partir de lo evaluado en las instituciones de investigación y de enseñanza? (Los investigadores del CONICET y el lavado de platos, la reducción de las Becas para el área de Filología a un par anual para toda la nación, la expulsión de becarios porque utilizaban bibliografía "ideológica" son solo algunas de las postales de aquella época para el área de ciencia y tecnología; el jaque a las universidades públicas y a lo público en general, el desmantelamiento de la escuela primaria y secundaria trasladando el modelo que España había abandonado por su elocuente fracaso son también unas pocas instantáneas sobre el área educativa).

En definitiva, evaluar el estado de la universidad pública en la producción de conocimiento, evaluar a cada docente para concursar cargos titulares, evaluar el funcionamiento de un nivel educativo en un área determinada son cuestiones en las que se pone en valor el destino de las instituciones y, luego, el de cada una de las personas que las integran. Solo por ello, estos procedimientos exigen, por parte de cada gestión y por parte de quienes producen conocimiento sobre cómo gestiona cada gestión, un tratamiento ético y político "responsable". Es decir, una toma de decisiones realizadas en el límite de lo im-posible, con sus riesgos y su indeterminación:

> (…) cuando la vía de paso está dada, cuando por adelantado un saber [y agrego, una institución, una comunidad dentro de una institución] posibilita el camino, la decisión está ya tomada, lo que es tanto como decir que no hay ninguna que tomar: irresponsabilidad, buena conciencia, aplicación de un programa. (Derrida, 1991: 43).

Poco o nada de riesgo, autorización o cubrimiento en la "legalidad" que confiere otro. Escudo protector que se desintegra a la luz de las más implacables formulaciones teóricas tanto de la filosofía como del psicoanálisis: como bien nos ha enseñado Slavoj Zizek, ya no cabe aquí la condescendencia de la pastoral que rezaba "perdónalos Señor porque no saben lo que hacen".

> La ignorancia no es una razón suficiente para perdonar puesto que lleva consigo una dimensión oculta de goce [remarca Zizek] (…) Donde uno no sabe (no quiere saber), en las lagunas, los blancos del propio universo simbólico, uno goza, y no hay ningún Padre que perdone, puesto que esas lagunas se sustraen a la autoridad del Nombre-del-Padre. (1998).

En lo que me compete, y retomando concretamente mi área de investigación y de enseñanza, remarco que no apruebo el gesto demagógico de hablar del propio sitio como si no fuera allí donde se trabaja: cuando un investigador o un docente cuestiona algo de la institución a la que pertenece sin hacer luego nada para modificar lo que diagnostica o cuando habla como si no tuviera responsabilidad alguna en el sostenimiento del estado de la cuestión, cabe analizar con detalle qué está haciendo, a quién está dirigiendo sus discursos y por qué; también cuánto hablan, más allá de sus discursos, sus silencios allí mismo donde reclama una intervención.

Por mi parte debo decir que estudiar en la universidad pública me permitió construir las herramientas para poder analizar, entre tantas otras cosas, el tema que estamos tratando hoy. Me encontré allí con maestros que me enseñaron a descubrir, con sus aciertos y también con la revisión de sus errores, las dimensiones teóricas, epistemológicas y éticas del acto de evaluar. Entre ellos, tomo hoy los aportes de Susana Celman (1998). Puntualmente cito de ella un texto breve en el que, a modo de preguntas, obliga a repasar qué hacemos y qué no hacemos con cada una de las decisiones que tomamos cuando evaluamos en nuestras aulas. Qué hacemos o dejamos de hacer cuando no transparentamos o no les adelantamos a nuestros alumnos los criterios de evaluación que seguimos; qué hacemos cuando evaluamos lo que no hemos enseñado; cuando en vez de valorar el proceso de aprendizaje buscamos, cual narcisos, nuestra imagen reflejada en la palabra del otro; cuando no atendemos a los necesarios anacronismos entre la enseñanza y el aprendizaje; cuando no miramos los recortes de trabajo del estudiante sino que perseguimos en sus decisiones, el espejo de las nuestras; cuando no escuchamos o clausuramos la posibilidad de una verdadera discusión –esa que hace tambalear nuestros supuestos, nuestros credos; esa que choca con nuestra ideología o con nuestro "sentido común de clase" (Gramsci, [1929-1935] 1999)–.

También en la universidad encontré maestros que me enseñaron a batallar por lo que se quiere dentro de las comunidades que se forman en las instituciones. Aparece entonces, rotunda, la figura de Dina San Emeterio. Y concretamente, una acción relativa a evaluaciones, en este caso, de proyectos de investigación, tomada en diálogo con lo que podríamos considerar su espectro (Derrida, 1993) a partir del cual imaginé el modelo de universidad por venir con el que soñaba. Así la discusión de los criterios seguidos para la eva-

luación de los Proyectos de Investigación de la Universidad Nacional del Litoral permitió la consolidación de un equipo sobre didácticas de la lengua y la literatura no integrado por investigadores calificados según las categorías pautadas por el programa de incentivos sino por la historia de cada integrante, entre los que se cuentan profesores que trabajan en la escuela media y viejos compañeros de ruta de Dina, ahora jubilados, que aportan su experiencia en docencia y en investigación de la propia práctica con resultados hasta hace algún tiempo inéditos.

En definitiva, pienso en la crítica irresponsable que encarna el modelo del todo o nada y me pregunto a quién le damos letra. Pienso en los modelos que propugnan un direccionamiento del mundo en términos sólo de rendimiento económico, de hiper-productividad y de super-profesionalización traducidos en recortes de los presupuestos en educación y cultura y siento una profunda desconfianza. Y, entre otras, se me aparece la figura imprudente de Yolanda Vaccaro hablando del lujo de los libros y poniendo la situación latinoamericana como modelo, es decir, como ejemplo moral. Entiendo que Vaccaro debiera haber dicho "pobreza latinoamericana" y también debiera haberse preguntado qué viene luego de hacer de la pobreza un territorio romántico.

Aun Paco Urondo, que entregó su vida en la búsqueda de "la palabra justa", resulta bella y humanamente contradictorio cuando habla de "la revolución" y tres versos después se descubre deslumbrado por los buenos vinos, la frase bien escrita, "la carne perfecta". Alejada de los prototipos heroicos y de las morales grandilocuentes, Estela Figueroa, también poeta, se pregunta qué es una "buena vida" mientras abre la edición de la obra completa de Juan Manuel Inchauspe:

> Tener una casa –por más modesta que sea– donde uno se sienta cómodo, protegido; estar satisfecho con el trabajo que se realiza por un sueldo; estar atento a los hijos si se los tiene; saber pedir ayuda cuando la salud flaquea; saber pelear por lo que pensamos nos corresponde; si es posible, ocuparse de algún problema social.

Autofiguraciones tramadas desde la escala que prefiero para pensar las cosas. Esa que no oculta los límites y las limitaciones de nuestra "condición humana" (Arendt, [1958] 2005) y las decisiones que tomamos sobre y a partir de ellos (siempre y en cada caso, deci-

siones políticas aun cuando parecen recortarse dentro de la esfera de lo privado). La misma que escojo para medir y apuntar estas im-*presiones* grabadas primero, en cada caso, sobre cuerpos cuyo nombre he borrado deliberadamente en esta presentación. Cuerpos que, cada uno en su singularidad, importan en una dimensión que no contemplan las agendas neoliberales ni los parámetros evaluativos trazados desde variables macroeconómicas y sólo en el discurso progresistas.

## Referencias bibliográficas


ARENDT, Hannah [1958] (2005). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós. Traducción de Ramón Gil Novales.

BADIOU, Alain (2008). *De quoi Sarkozy est-il le nom?* Paris, Lignes.

BURBULES, Nicholas [1993] (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

CAMBLONG, Ana María (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización multicultural en Misiones*. Posadas, UNAM.

CELMAN, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

DERRIDA, Jacques (1991). *L'autre cap. La démocratie ajournée*. Paris, Minuit. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. (Mimeo).

—— (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris, Galilée.

—— (1996). "Notas sobre desconstrucción y pragmatismo". En Mouffe, Ch. (comp.) (1998). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós. Traducción de Inés Pousadela.

—— [1998] (2001). "Non pas l'utopie, l'im-possible". *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris, Galilée.

—— (2008). *La bête et le souverain*. Vol. I (2001-2002). Paris, Galilée.

—— (2010). *La bête et le souverain*. Vol. II (2002-2003). Paris, Galilée.

FIGUEROA, Estela (2010). "Prólogo". *Juan Manuel Inchauspe. Obras completas*. Edición de Sergio Delgado y Francisco Bitar. Santa Fe, UNL. (En prensa).

GASEL, Alejandro y REINOSO, Marta (ed.) (2010). *Compromiso docente, educación y escuela pública en contexto de pobreza*. Rosario, Homo Sapiens.

GERBAUDO, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe, UNL.

GRAMSCI, Antonio [1929-1935] (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Tomos 1-6. México, Era y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Traducción de Ana María Palos revisada por José Luis González.

IPARRAGUIRRE, Silvia; KOHAN, Martín y MARTÍNEZ, Guillermo (2007). *III Argentino de literatura*. Santa Fe, UNL.

NOFAL, Rossana (2003). "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina". Disponible en: www.ucm.es/info/especulo/número23/mem_arge.html.

—— (2006). "Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas". En Jelin, E. y Kaufman, S. (comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

SAÍTTA, Silvia (2010). "Hay un prejuicio antiacadémico" (entrevista). Disponible en: http://www.bazaramericano.com/encuesta.

SAN EMETERIO, Dina [1995] (2002). "Primera clase de Metodología y análisis de textos literarios". *Dina y las letras. Homenaje a Dina San Emeterio*. Santa Fe, UNL.

ZIZEK, Slavoj [1991] (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Buenos Aires, Paidós. Traducción de Jorge Piatigorsky.

# — Sección 5 —

# ¿Qué esperan y creen docentes y alumnos de la evaluación? Consensos y tensiones en torno a la evaluación

# Producir o reproducir:

## la evaluación como espejo de las opciones didácticas en la enseñanza de la matemática

*Fernando Bifano*[1]

El problema de la evaluación es mucho más amplio que el ámbito del aula. Por ejemplo, los diferentes actores del sistema educativo nos vemos permanentemente expuestos a la evaluación de los otros, los alumnos pueden ser evaluados externamente –como en el caso de las evaluaciones masivas–, las instituciones educativas también son evaluadas. Pero para esta presentación, creo pertinente circunscribir el tema al ámbito del aula, y en particular a la clase de matemática.

A mi entender, en el caso de las matemáticas, pensar en el sentido que adquieren las prácticas de evaluación en el sistema educativo, obliga a poner la mirada en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas escolares. Es decir, repensar el sentido de la evaluación, implica revisar el sentido de qué se entiende por enseñar matemática en la escuela, y por lo tanto qué se espera que los alumnos aprendan. Entonces, si repensar la evaluación conlleva la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de

---

1 Profesor y Licenciado en Enseñanza de las Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Maestrando en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y la Matemática por la misma universidad. Especialista miembro del Equipo Técnico de la Dirección Operativa de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor de Didáctica de la Matemática en cursos virtuales en la UNSAM y en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Profesor en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ha participado dictando cursos y seminarios en diversas reuniones científicas tanto en nuestro país como en el exterior. Tiene publicado artículos y libros en colaboración, sobre temas atinentes a su especialidad.

un determinado objeto de conocimiento, cabe preguntarse qué es estudiar matemáticas en la escuela. Al respecto, Bernard Charlot se preguntaba hace veinte años atrás qué es estudiar matemáticas. Para lo que ofrecía una respuesta global: estudiar matemáticas es efectivamente *hacerlas*, en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual. También agregaba que esta idea que sostiene que estudiar matemáticas es *hacer* matemáticas no es la más predominante en el universo escolar actual. La idea más corriente es aquella que postula que las matemáticas no tienen que ser producidas sino descubiertas. Es decir que los entes matemáticos ya existen en alguna parte, en el cielo de las Ideas. Por lo tanto, la enseñanza clásica de las matemáticas se basa en una epistemología y una ontología platónicas que las matemáticas modernas aún mantienen, ya que las *Ideas* matemáticas tienen una realidad propia (Charlot, 1991).

El autor reconoce entonces que su postura sobre estudiar matemática no es la idea dominante en el universo escolar. Si bien este planteo lo realiza en Francia a comienzos de los años noventa, creo que nadie se sorprenderá de saber que sigue aún vigente y en numerosos países. El predominio de la forma tradicional de enseñanza, ha llevado a numerosos investigadores a pensar otros modelos. Por ejemplo, en Dinamarca, Ole Skovmose (2000) ha caracterizado el enfoque tradicional como paradigma del ejercicio: el profesor presenta algunas ideas y técnicas matemáticas y luego los alumnos trabajan sobre ejercicios de aplicación. Como contrapartida propone un paradigma alternativo: los escenarios de investigación en matemática.

Según muchas observaciones, la educación matemática tradicional sigue el paradigma del ejercicio. Este paradigma contrasta con varios posibles escenarios de investigación que invitan a los estudiantes a involucrarse en un proceso de exploración y explicación. La distinción entre el paradigma del ejercicio y los escenarios de investigación se combina con la distinción entre tres posibles tipos de referencia que proveen significado a los conceptos matemáticos y a las actividades dentro del salón de clase. Así, tenemos referencia a las matemáticas per se, a una semirrealidad y a situaciones de la vida real. De esta combinación surgen seis posibles ambientes de aprendizaje que aquí se ilustran con ejemplos. Moverse del paradigma del ejercicio hacia los escenarios de investigación puede con-

tribuir a relegar a las autoridades del salón de clase de matemáticas tradicional y, en cambio, resaltar el papel de los estudiantes como sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje. Moverse de la referencia a las matemáticas per se hacia la referencia a la vida real puede contribuir a ofrecer recursos para la reflexión sobre las matemáticas y sus aplicaciones. Espero que encontrar una ruta en medio de estos diversos ambientes de aprendizaje sugiera nuevos recursos de enseñanza para hacer de los estudiantes seres que actúan y reflexionan y, así, destacar la dimensión crítica de la educación matemática (2000: 1).

Retomando entonces la relación ya planteada entre evaluación y concepciones acerca del estudio de las matemáticas, a mi entender la forma tradicional se traduce en un tipo de evaluación que genera sentimientos de profundo fracaso y frustración en los alumnos, quienes expresan que "agonizan" frente a la tarea de resolver una prueba de matemáticas[2].

Se trata de evaluaciones elaboradas desde una lógica que podemos denominar "reproductivista": se busca corroborar en qué medida los alumnos logran reproducir aquello que les fue dado por otros. La enseñanza basada en una práctica ostensiva[3], exige ser medida desde una lógica reproductiva. El instrumento por excelencia para ello, la prueba escrita, permite genuinamente, creo yo, determinar con un alto nivel de confiabilidad cuánto los alumnos son capaces de "hacer". O quizás deberíamos decir de "rehacer", pues los ejercicios propuestos en la evaluación deben ser lo más parecido posible a los trabajados en clase.

Dentro de esta lógica, los magros resultados obtenidos en este tipo de evaluaciones, no son leídos habitualmente por los docentes como señales de que algo pasa en la enseñanza, sino como falta de estudio[4] por parte de los alumnos.

2 Algunos de estos sentires fueron expresados por los estudiantes que participaron de la mesa redonda del congreso, pero de alguna manera representan lo que habitualmente manifiestan muchos alumnos.

3 Práctica ostensiva es un término que refiere al tipo de enseñanza tradicional que ya hemos caracterizado: el profesor es quien muestra previamente cómo se resuelven los ejercicios para que luego los alumnos repitan básicamente lo mismo con otros ejercicios.

4 En vez de falta de estudio debería hablarse de falta de práctica, porque para esta manera de concebir la matemática la forma de estudiar para una prueba no pareciera ser otra que practicar ejercicios similares a los ya vistos en clase. En cambio, desde la perspectiva de hacer matemática, son otros los recursos que

En síntesis, desde la postura tradicional, la evaluación está más o menos pre-establecida: el docente elabora una serie de ejercicios similares a los trabajados en clase, y espera que los alumnos puedan aplicar las técnicas aprendidas y practicadas anteriormente. Para aquellos alumnos que suelen seguir las clases y ejercitar, el éxito está garantizado; para aquellos que no han practicado lo suficiente, o no han captado aún la "esencia" de lo trabajado o de las técnicas, el resultado también está determinado: el fracaso.

A continuación voy a narrar dos episodios que reflejan claramente cómo desde una concepción tradicional de la enseñanza, la evaluación se convierte en una suerte de "capricho" y "miniatura"[5] que lejos está de ser una experiencia fértil y redituable para el aprendizaje.

El primero lo suelo llamar "¿Usted toma teoremas?". Esa fue la pregunta recurrente que me hacían los alumnos que debían rendir la asignatura pendiente cuando yo me hice cargo de la materia en una escuela media, ocupando el lugar dejado vacante por una profesora que había impartido la materia en todos los cursos del colegio durante veinticinco años. Cuando les pregunté qué significaba si yo tomaba teoremas, me respondieron que la profesora en todos los exámenes incluía un ejercicio sobre un teorema visto en clase. Así, la consigna bajo el rótulo, por ejemplo, "Teorema de Pitágoras", quería significar que los alumnos debían reproducir lo más fielmente posible la demostración formal dada por la profesora en clase.

La segunda anécdota corresponde a una escena más habitual, posiblemente vivida por muchos colegas que dan clase en la escuela media. La llamo "La previa que se repite". En una instancia de mesa de examen con tribunal examinador, una profesora me dice ante la prueba escrita de una de sus alumnas: "Volvió a reprobar y eso que es el mismo examen previo que el año pasado". Quiero destacar que probablemente muchos colegas criticarían a esta docente por tomar exactamente el mismo examen, pero no lo harían si hubiera cambiado los números en los ejercicios o propuesto ejercicios más

---

se pueden proponer para ayudar a estudiar a los alumnos. Se sugiere al respecto la lectura de: Dirección de Currícula. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Matemática. Documento Nº 2. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática.* Buenos Aires. 2000.

5 Las expresiones refieren a términos utilizados por Yves Chevallard en la conferencia inaugural de este congreso titulada *¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"* y cuyo texto forma parte de esta misma publicación.

o menos similares. A mi entender, la falta de crítica frente a esta segunda situación es lo realmente preocupante, debido al tipo de ejercicios y problemas que proponía la evaluación. Sólo a modo de ejemplo, para esta profesora que en un alumno dominara los contenidos de 3er año era equivalente a que pudiera resolver ejercicios de factoreo y aplicar diferentes métodos de resolución de sistemas de ecuaciones. ¿Cuál es mi crítica a este recorte? Estos ejercicios sólo "existen" dentro del aula, ya que no son parte del quehacer matemático. Son producto de un proceso traspositivo, pero que termina traicionando el sentido mismo del saber original.

Ambas escenas describen, creo yo, lo que Yves Chevallard[6] ha caracterizado como rasgos distorsionados del sentido de evaluar en la escuela. "Caprichos" en tanto elecciones arbitrarias de saberes con determinado valor cultural asignado por la sociedad en algún momento. Tal es el caso del ejemplo de los teoremas. "Miniaturas" en tanto supuestas representaciones de tareas "cruciales" relacionadas con los saberes matemáticos necesarios pero en realidad constituidas como tales, fruto de la invención propia del mundo escolar, realidad acotada donde funcionan. Un claro ejemplo son los casos de factoreo.

Ahora bien, desde la manera alternativa de concebir el estudio de la matemática, basada en "hacer" matemáticas en el aula –que es a la que adhiero–, se configura la necesidad de buscar otras lógicas para evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos.

Si aprender matemáticas se logra "haciendo" matemáticas, y esto es a partir de resolver problemas, la evaluación debería implicar la búsqueda "creativa" de escenarios que recuperen el complejo entramado de este proceso. Evaluar desde una lógica no ya reproductiva sino "constructiva". Desde este posicionamiento, la evaluación ya no es el momento único y privilegiado, el "hito" que cierra un proceso, sino que forma parte de un continuo que se constituye como parte de la enseñanza.

Pero para que esto sea posible, se necesita que el docente rompa con el posicionamiento que le asigna el modelo tradicional de la enseñanza, que lo sitúa "naturalmente" en el lugar de responsable de "controlar" el resultado del proceso midiendo los aprendizajes logrados por los alumnos. Esta ruptura equivale a perder ciertas estabilidades y tomar ciertos riesgos. Al respecto me parece opor-

6 *Ibídem*, nota 4.

tuno apelar a la noción de "Zona de Riesgo" (Penteado, 1999 en Skovsmose, 2000)[7]. Entrar en una zona de riesgo a la hora de pensar una evaluación, implica entrar en un plano donde se genera una incertidumbre en cuanto a lo que puede suceder: qué cuestiones pueden proponer los alumnos para ser evaluados, qué tipo de tareas tiene sentido hacer desde el punto de vista del alumno, qué lugar ocupa la calificación y cómo se califica en un proceso de evaluación elaborado desde este paradigma.

Para ilustrar lo que señalaba anteriormente, voy a presentar un ejemplo personal de evaluación que suelo proponer a mis alumnos de escuela media luego de haber trabajado una temática particular. Como podrá verse es una propuesta factible de ser mejorada y ampliada, pero que está concebida desde la perspectiva didáctica de "hacer" matemática y evaluar coherentemente con esa perspectiva.

La primera tarea que debe hacer cada grupo es confeccionar una prueba. Para ello deben inventar una serie de problemas que pongan en juego la mayor cantidad posible de facetas de la temática estudiada en clases anteriores. Luego la tienen que resolver en hoja aparte, ya que ese material lo usarán para las tareas de corrección.

En la segunda etapa los grupos intercambian las pruebas para resolver alguna de las elaboradas por otros compañeros. Esta fase posee una doble potencialidad. Por un lado, el trabajo en sí de resolución grupal de los problemas, que genera la puesta en juego de los contenidos involucrados. Pero por otro lado, generalmente aparecen "críticas" de un grupo sobre la forma en que otro planteó los problemas. El intercambio y discusión al respecto es de mucha riqueza, porque se trata de analizar conjuntamente si se trata de posibles errores que obedecen a falta de dominio del tema por parte del grupo que diseñó la prueba, si la dificultad radica en cambio en cómo se comunicó lo que se quería preguntar, o si se trata de un error de interpretación de quienes intentaron resolverla. En ese momento, la gestión de la clase por parte del profesor se vuelve fundamental para propiciar la discusión y argumentación en defensa de las distintas posturas.

---

7 Este autor utiliza el concepto de "Zona de Riesgo" para caracterizar el ambiente en el que se involucran los profesores al mediar las computadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas. En esta ocasión, me parece oportuno aplicar el mismo concepto para hablar de los cambios que propongo en las concepciones de la evaluación.

Concluida esta fase, cada prueba ya resuelta vuelve al grupo que la elaboró para ser corregida cotejando con la propia forma de resolución. Lo más fructífero de esta etapa se da cuando la forma de resolución no coincide con la propuesta original del grupo "autor" y ello exige una discusión sobre si puede ser una alternativa válida o si se trata de un error y en qué radicaría el mismo.

De los muchos aspectos que se pueden destacar de la propuesta, quiero poner énfasis, en primer lugar, en la redistribución de los roles entre profesor y alumnos en torno a la tarea. En las pruebas basadas en la lógica reproductiva, los roles son estáticos. El docente es el responsable de confeccionar la prueba y luego corregirla. No hay posibilidades de intervención en medio del proceso de resolución. Por su parte, los alumnos tienen, como exclusiva responsabilidad a su cargo, la resolución de los ejercicios propuestos. En cambio en esta propuesta, basada en una lógica constructiva, los roles son dinámicos. Los alumnos asumen la tarea de la evaluación desde la génesis misma del proceso. Así, la actividad del alumno no se restringe a la mera actividad de resolver los problemas propuestos por el profesor. Confeccionar los problemas forma parte de la tarea a evaluar. Y la tarea del docente tampoco se circunscribe a corregir y calificar. Exige un posicionamiento que lo muestre dúctil a abrir el debate de ideas entre los alumnos, a intervenir devolviendo un problema a través de preguntas (más que de respuestas), a cuestionar argumentos, a pedir reelaboraciones, etc.

Pongamos ahora el foco en el conocimiento. En las pruebas tradicionales, el conocimiento a evaluar está necesariamente atomizado para poder ser evaluado. Esta atomización deviene en parte de la noción de contenido subyacente: se entiende (por contenido) casi exclusivamente a un conjunto de nociones y técnicas. Aspectos tales como los referentes a la comunicación de las nociones, o a la conjetura sobre un problema, no forman parte de los saberes que pueden ser atrapados por este tipo de pruebas. En el mejor de los casos, para evaluar este tipo de cuestiones, el enunciado de la prueba pide explícitamente que se ponga en juego esto: "pruebe que…", "represente gráficamente…", "elabore una tabla para…", etc., prototipos de enunciados que ilustran su nivel de atomización. Para ejemplificar, retomo lo mencionado sobre los casos de factoreo. El problema "artificial" propuesto para ser evaluado exige la aplicación de una técnica (más o menos algoritmizada) para su resolución. Dado el ejercicio, la actividad a desarrollar por el alumno (y con la

que se lo evalúa y califica) consiste en "leer" dentro de la expresión propuesta qué tipo de técnica (caso de factoreo) es la que se ajusta a priori como más eficaz para factorizar la expresión. Luego, efectuar las manipulaciones algebraicas necesarias para la transformación y así llegar a la expresión pedida. Sobre dichas trasformaciones no hay posibilidades de control para saber si las mismas han sido bien efectuadas. El fin mismo de la actividad es evaluar en qué medida tales manipulaciones han sido correctamente aplicadas.

En las evaluaciones basadas en la lógica constructiva, la actividad desarrollada por los alumnos comienza en la propia producción del problema a evaluar. El saber que se debe poner en juego no es solamente la aplicación de una técnica o una noción, sino que los alumnos deben tener disponibles, dentro del repertorio de estrategias, tanto formas de comunicar matemáticamente las ideas como el manejo de diferentes registros de representación de las nociones que se quieren hacer emerger. Todos ellos son contenidos, son asuntos de enseñanza, y por tal razón, deben ser motivo de evaluación. En otras palabras, se trata de evaluar el "hacer" matemática. En consecuencia, se intentan buscar los puntos de contacto entre la enseñanza y la evaluación, esa suerte de eslabón perdido que permita espejar lo más fielmente posible una forma de enseñar en una manera de evaluar.

Para concluir, quiero poner en cuestión una relación instalada en el mundo escolar que concibe a la evaluación casi como sinónimo exclusivo de calificación. Desde esta mirada se piensa que la evaluación es el corolario de un proceso: el docente explicó, los alumnos estudiaron, se "mide" cuánto pueden reproducir de lo enseñando. Por el contrario, la propuesta analizada antes, muestra que la evaluación también puede ser concebida como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque permite tener información sustancial de cómo se va desarrollando dicho proceso para proponer ajustes[8]. Cabe aclarar, sin embargo, que entender la evaluación de esta forma no implica contradicción con la necesidad escolar de calificar[9].

---

8 Al evaluar la forma en que el grupo elabora los problemas y cómo los resuelve, el docente contará con información valiosa sobre cuánto han aprendido hasta el momento del tema y podrá hacer en su propuesta de enseñanza las modificaciones necesarias para brindar mayores oportunidades de aprendizaje. De esta forma, la evaluación retroalimenta todo el proceso.

9 Por ejemplo, si cada alumno debe elaborar la prueba de manera individual y luego intercambiarla con un compañero, es factible calificar los aprendizajes de cada uno.

Hasta aquí he intentado resaltar las estrechas relaciones entre enseñar y evaluar, siempre con el propósito de superar rupturas o relaciones dicotómicas; con el espíritu de trazar caminos en la búsqueda de continuidades.

## Referencias bibliográficas


CHARLOT, Bernard y otros (1991). *Faire des mathématiques: le plaisir du sen*. Paris, Editions Armand Colin,

DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (2000). *Matemática. Documento Nº 2. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática.* Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PENTEADO, Miriam (1999). *Risk zone: introduction of computers into teachers' practice.* (Tesis doctoral en mimeo). Río Claro, Universidad Estatal de Saõ Paulo. En Skovsmose, O. (2000). "Escenarios de Investigación". *REVISTA EMA*. Vol. 6, Nº 1.

SKOVSMOSE, Ole (2000). "Escenarios de Investigación". *REVISTA EMA*. Vol. 6, Nº 1.

# Una mirada sobre la evaluación en la Escuela Secundaria Básica del conurbano bonaerense

*Eladia Forti*[1]

## Introducción

El presente estudio desarrollado durante el ciclo lectivo 2008, en el marco de mi tesis de Licenciatura[2], tuvo por objetivo un acercamiento a las representaciones y significados que otorgan los docentes a esa herramienta de trabajo –tan cotidiana y a la vez conflictiva– de la práctica educativa que es la evaluación de aprendizajes. Mi investigación intentó dar una mirada reflexiva a la relación existente entre la valoración de los saberes y las nociones que los docentes poseen sobre los alumnos, la cultura de los mismos y el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven. El hecho de que la evaluación sea una práctica habitual en las escuelas es lo que, posiblemente, la hizo depositaria de esa especie de inmunidad que posee en el ámbito educativo. Rasgo que le ha permitido cubrirse de una supuesta neutralidad que disimula subjetividades (propias de la naturaleza humana) y su carácter conflictivo. En el mejor de los casos la evaluación es un instrumento útil para relevar información sobre los aprendizajes de los alumnos y ajustar la práctica docente. Así definida, muchas veces, oculta propósitos que van más allá del

---

1 Profesora de Química y Ciencias Naturales, ISFD Nº 106 "Normal Almafuerte". Licenciada en Enseñanza de las Ciencias con orientación en Química, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es docente del área en distintas escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

2 Tesis de Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias, Escuela de Humanidades, UNSAM. Dirigida por la Licenciada Carolina Cuesta.

relevamiento de información sobre lo que un estudiante aprendió acerca de un determinado contenido.

¿Es la evaluación ese instrumento indispensable de la práctica docente? ¿Puede ser considerada como herramienta que permitirá ajustar algunas estrategias o cambiar otras en función de la enseñanza? ¿O se ha convertido –si no lo fue siempre– en un elemento que valida las clasificaciones sociales ya establecidas? Autores como Connell (1991) se han referido al papel de la evaluación en la selección y clasificación de alumnos:

> Así era mi primer día de clase en la escuela, con los niños que hacen sus exámenes, y al día siguiente se les asigna el grupo, y se pasan el día sin hacer nada. Rápidamente sabían cuál era el mejor, y cuál era el peor. Una niña a la que todavía no le habían asignado grupo decía: 'Oh confió estar en éste'. 'Tiene que ser el bueno porque está fulanito'. Luego llamaron a los del último grupo y ella estaba en él. El desaliento que mostraba al entrar a clases, el segundo día era terrible. (Connell, 1991: 71).

Selección de alumnos que esconde un paradigma de cultura dominante, un modelo que de no ser adoptado por los estudiantes los deja expuestos, potencialmente, al fracaso y junto con ello los estigmatiza frente a la sociedad en su conjunto. El trabajo de campo abordó el tema de la evaluación desde un estilo de investigación cualitativa en tres Escuelas Secundarias Básicas[3] del conurbano bonaerense, Partido de La Matanza. Se trata de las llamadas: "de los kilómetros", "desfavorables" o "con ruralidad". Para relevar la información se utilizó la etnografía[4]. Este modo de investigar la realidad de las aulas en

3 Estas instituciones se encuentran situadas en los barrios que se han formado a lo largo de la Ruta Nacional nº 3 (arteria que atraviesa todo el partido de La Matanza) de ahí la denominación "de los kilómetros". Debido a que el acceso a ellas, es en ocasiones difícil o que las características de su población escolar "dificultan" el trabajo docente se les otorga el nombre de "desfavorables" o "con ruralidad" (nombre que, en realidad, deviene de las escuelas rurales, alejadas de los centros urbanos). Los docentes que trabajan en establecimientos así catalogados reciben un plus de dinero sobre el básico docente que puede ser el 30, el 60, o el 90 %, dependiendo del grado de "desfavorabilidad" que posea la escuela: 1, 2 o 3.

4 Aguirre Baztán (1993) define a la etnografía como el estudio descriptivo e interpretativo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales. Por su parte Hammerley y Atkinson (1994) la conceptualizan como un enfoque de la investigación social, también llamado observación participante. El etnógrafo participa abierta o encubiertamente de la vida de las personas que investiga, durante un tiempo. Observa, pregunta, y recoge todo tipo de datos

su cotidianeidad, y no desde formulaciones abstractas, me permitió reflexionar sobre la particular cultura de cada institución escolar y la representación de evaluación que cada escuela poseía.

La investigación contó con un amplio marco teórico y un prolífero trabajo de campo. En esta presentación únicamente se exponen algunas cuestiones de la indagación, centrando los temas a los estudios críticos sobre la evaluación escolar y a las aproximaciones acerca de las representaciones docentes sobre el concepto, los momentos, las funciones de la evaluación y la relación entre evaluación y cultura del alumno.

## Estudios críticos curriculares sobre la evaluación

A la hora de conceptualizar a la evaluación se la suele presentar, desde la literatura del campo educativo, como un dispositivo que sirve para verificar aprendizajes y regular la práctica docente. Pero es en el aula donde el concepto de evaluación toma su real dimensión, se nutre de naturalidades y adquiere otros significados que los meramente técnicos. Simplificar la noción y restringir sus funciones permitiría concebirla como un elemento limitado al quehacer educativo y ajeno a las vicisitudes sociales que atraviesan a las escuelas. Las finalidades y funciones de la evaluación son diversas, posiblemente cargadas de subjetividades, no necesariamente correlativas, pueden ser versátiles, no siempre conscientes, ni reconocidas. Pero tienen una presencia innegable, que se encuentra en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad. Acción que en su apariencia neutral se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos. Enseñanza, aprendizaje y evaluación coexisten estrechamente ligados. La valoración señala aquellos saberes considerados valiosos en la escuela, los descubre y los muestra, otorgándoles una jerarquía que legitima su enseñanza. La noción de conocimientos escolares está indefectiblemente ligada a una evaluación que los verifique. Inclinación que permite la sobreestimación de las calificaciones escolares. Las evaluaciones dan cuenta de las diferencias en los tiempos de aprendizaje o de adaptación a las pautas escolares y

que permitan dar respuesta a sus preguntas. Acerca de la etnografía Geertz (1989) manifiesta que un buen etnógrafo debe ir a los lugares que desea investigar y volver con información sobre la gente que habita ahí.

ubica a los estudiantes en determinadas jerarquías áulicas opuestas a otros estudiantes, creando un mito relacionado con un número que establece cuánto "aprendió" o "no aprendió" un alumno. El valor social de las calificaciones sumado a las posibles representaciones docentes, explícitas o inconscientes, ayudan a crear trayectorias de fracaso escolar, clasificación y estigmatización de alumnos. Fundamenta Pierre Bourdieu[5] al respecto:

> La clasificación escolar es una clasificación social eufeminizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de 'inteligencia', de 'don'. (…) El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una teodicea de su propio privilegio. (1978: 277).

La evaluación –como toda práctica educativa– es una construcción social y, como tal, está organizada y aplicada por docentes que más allá de cumplir este rol, son individuos formados "en" y "por" una determinada historia social y cultural y, desde esos patrones formativos, perciben lo que están estimando. Señala Díaz Barriga:

> La evaluación (…) no se puede analizar tan sólo como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y tiene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad. (1997: 155).

En la práctica habitual de aplicar exámenes y recopilar pequeñas parcelas de información, en ocasiones, inconexas y deslindadas de la vida diaria del alumno, es posible que el docente no dimensione la real magnitud del juicio valorativo que emite. Hasta qué punto

5 En el campo de los estudios sobre la clasificación de alumnos y las categorizaciones que establecen los docentes por medio de sus valoraciones, el estudio realizado por Bourdieu y Saint Martin en los años setenta sobre los archivos de un Liceo de París (años sesenta) puede aportar conceptos relacionados con el tema. La investigación que realizaron los autores, basada en analizar las fichas individuales escritas por un profesor sobre sus alumnas, les permitió extraer las siguientes conclusiones: los calificativos docentes son laudatorios o no según la inscripción de los estudiantes a una clase social dada, las categorías de los docentes están vinculadas con la cultura de la clase dominante y son expresiones del lugar de clase que ocupa el alumno. Estas categorías encubren la intención de legitimar clasificaciones sociales más que determinar cómo los estudiantes han aprendido los saberes disciplinares en cuestión.

las representaciones, prejuicios y valoraciones anticipadas anuncian el éxito o el fracaso de un alumno. Hasta qué punto la escuela, en su apariencia neutral, permite producir saberes sobre los sujetos y patologizar aquellos que se alejan de los parámetros válidos.

## Los profesores el concepto y los momentos de la evaluación

La investigación develó que los docentes conocen las definiciones técnicas[6], presentes en las publicaciones del campo de la educación, acerca del concepto y los momentos de la evaluación. No obstante las definiciones sobre evaluación reveladas por los mismos educadores en las entrevistas no estructuradas, y las registradas en las observaciones participantes, se alejan de las técnicas y adquieren otros significados. Dada la riqueza de los conceptos expresados por los docentes merecían, a mi entender, aparecer en forma textual en mi investigación. En esta presentación se muestran solo algunos a modo de ejemplo:

> Ya no se qué es la evaluación, si realmente tengo que considerar lo que aprendieron se van todos a examen. Hoy venía pensando en esto: ¿qué hago con todos en una mesa de examen, si es imposible que aprendan algo? Así que aprobé a todos los de buena conducta, a los inquietos les di un trabajo práctico del cuerpo humano para que traigan la semana que viene y a los insoportables los mando a examen y listo. No puedo estar haciéndome tanto problema. (Profesor de Ciencias Naturales).

> La evaluación es algo que te produce angustia. Porque si aprobás a un alumno que no sabe nada te sentís mal y si lo desaprobás también sentís angustia, porque te das cuenta que el chico no da para más y además no te molesta. Es un tema tan difícil, hay tantas cosas en juego. Pobrecitos sólo con pensar que cruzan el campo por la mañana con ese frío. (Profesor de Lengua).

6 La evaluación es un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite relevar información sobre los aprendizajes de los estudiantes y junto con ello regular la práctica. Hay tres momentos en la evaluación: el diagnóstico, la evaluación de proceso y la evaluación sumativa o final.

> Constantemente los evalúo en todo momento y llevo una lista de lo que hacen. A los que molestan les hago un seguimiento especial y anoto todo lo que hacen. El diagnóstico es más una pérdida de tiempo, porque uno sabe que no aprendieron nada, es un formalismo. Las evaluaciones escritas son las que dan la pauta de lo que saben. (Profesor de Inglés).

> Continuamente evalúo, observando lo que hacen, preguntando y cuando termina un tema tomo evaluación individual o una lección oral. Mirándolos te das cuenta si aprendieron o no. (Profesor de Matemáticas).

> La evaluación es en cada momento, pero hay una final que me da la pauta de lo qué saben. Hago un diagnóstico, pero es más una pérdida de tiempo porque es para comprobar que no saben nada y tenés que empezar de cero. (Profesor de Ciencias Naturales).

La indagación expuso que la evaluación sería el instrumento que muestra que pocos alumnos "alcanzan" las expectativas establecidas por los docentes. Bajo estas circunstancias la práctica disfrutaría de inmunidad[7] y no sería puesta en discusión, se "compensaría" a los alumnos que no "aprenden", pero "no molestan" (aprobándolos) y se "enviaría a mesa de examen" a los que "molestan"[8]. Considerando las aproximaciones obtenidas es posible que los docentes se inclinen hacia la valoración "permanente" de conductas observables y a confundir esta práctica con una evaluación de proceso. El diagnóstico sería una pérdida de tiempo, algo que comprueba que los alumnos "no saben nada". Así se establece que los conocimientos (de toda índole) que traen consigo los alumnos no son válidos.

---

7 Cabe mencionar que durante el estudio ninguno de los docentes realizó una autocrítica de su práctica. Por el contrario, argumentaron que realizaban el mayor de los esfuerzos para enseñar dedicándose en un determinado momento del ciclo lectivo (cuando percibían que había alumnos que no valoraban su esfuerzo) a los estudiantes que "deseaban aprender".

8 El término "molestar" es utilizado por la mayoría de los docentes entrevistados para describir a los alumnos que "perturban" la tranquilidad del aula. Los que en palabras de la mayoría de los educadores que participaron en la investigación "sólo vienen a molestar" y no permiten que quien "realmente viene a estudiar pueda hacerlo con tranquilidad". Generalmente, los docentes consideran que estos estudiantes tienen capacidades, pero que debido a diversas razones (familiares, socioeconómicas, biológicas, etc.) no pueden adaptarse a la escuela.

## Los profesores y las funciones de la evaluación

A la luz de los datos que fueron apareciendo en la investigación, y en busca de acercamientos, se clasificó a los docentes en: "salvadores", "compensadores" y "punitivos", de acuerdo a las funciones que le otorgaban a la evaluación (al avanzar en el análisis se verá el por qué de las categorías).

Las categorías aparecieron en las tres escuelas y entre docentes de todas las áreas sólo que, algunas de ellas, predominaba. En general el predominio se debía a las representaciones de los docentes sobre los estudiantes y la institución escolar. Las tres categorías de profesores concordaban en lo siguiente: los aprendizajes que realizan los estudiantes son escasos; los contenidos de los diseños curriculares son adecuados, pero no para el nivel de sus alumnos; la evaluación deja al descubierto las falencias de los estudiantes, sólo un reducido número de alumnos (cuatro o cinco en cursos de 25 a 30 estudiantes) cubren las expectativas de los profesores. El estudio permitió vislumbrar que la evaluación tiene por función, probablemente, mostrar "las dificultades de aprendizaje" y, en cierto modo, "regular" la práctica. Pero dicha regulación sería algo así como "bajar el nivel de los contenidos" o "enseñar menos". Los docentes están convencidos de que su desempeño no es un factor de fracaso escolar. Luego de las semejanzas cada clasificación se relaciona con la evaluación y las actitudes del alumno de manera distinta.

Los docentes "salvadores" poseen un escepticismo con respecto a las actitudes de algunos estudiantes, que los lleva a suponer que éstas no pueden "mejorar" y conciben una evaluación cuya función, además de las técnicas (relevamiento de información sobre los aprendizajes, calificaciones, acreditación y promoción), sería la de "salvar la Escuela Secundaria pública" de los alumnos que "molestan". De esta manera, la preservarían para aquellos que "realmente vienen a estudiar". Así lo explicaba una docente de Ciencias Naturales:

> El chico tiene una edad para aprender cierto contenido. Si lo hacés repetir, no sólo no lo aprende, sino que se le despierta un rechazo a la escuela, que lo manifiesta molestando. Es como una escalera, los grados son escalones y no puede estar siempre en el mismo escalón. Por eso hay que aprobarlos, para que terminen y listo. No pueden quedarse en el mismo grado, lo único que se consigue es que se vayan los buenos y quedan estos chicos que repiten año tras

año y desprestigian la escuela. Siempre lo hablo con mis compañeros y les digo, está bien, lo mandas a la mesa de examen, pero vos ¿pensás que va a aprender algo?, que se va a sentar a estudiar, que le vas a poder preguntar ¿qué es un ser vivo?, ¿cómo está formada la materia? Pero si no sabe ni hablar. Dale un trabajo práctico y aunque se lo haga otro que venga a la mesa y aprobalo, para qué lo querés en la escuela. De esa manera la escuela se va depurando. Te dicen que hay que respetar la cultura y lo diverso ¿Pero qué cultura? Si cultura es escupir al otro, tirar una silla, gritar, insultar, golpear y no hacer nada; entonces yo ya no entiendo nada. ¿Qué hacés con un chico así? Se supone que tiene que estar en la escuela, por eso de que ahora no lo podés echar y todos tienen que estar en el colegio, pero también tenés que proteger a los otros los que merecen respeto, los que quieren ser alguien y se esfuerzan día a día. Por lo tanto, para qué hacerlo repetir, qué sentido tiene, si no va a aprender nada y sólo perjudica a la escuela.

Los conceptos piagetianos sobre la asimilación y la acomodación del conocimiento pueden desdibujarse en fundamentos habituales en las escuelas que asemejan los saberes escolares con los peldaños de una escalera. La falta de alguno de estos conocimientos ocasionaría un obstáculo para aprender el siguiente. Este pensamiento educativo tan universalmente extendido según el cual se debe empezar por los saberes previos del alumno, nos dice Egan (1991), puede ser inadecuado y restrictivo en muchos aspectos, ya que para el autor no existe la manera de saber cuánto sabe o qué es lo que sabe un alumno. Haber tomado como dogma las etapas del desarrollo de Piaget o el concepto de saberes significativos o no –en general saberes de las disciplinas escolares, rara vez un conocimiento de circulación más amplia–, ha implicado erigir a los docentes en sancionadores de "lo que es importante y significativo" para el alumno y a qué edad debe aprenderlo. Los docentes "salvadores" en la búsqueda de "mejorar" la escuela pública, acercándola al modelo simbólico que poseen, y a falta de otras alternativas[9] recurren a la valoración

9 Las alternativas mencionadas por los educadores son las siguientes: instituciones especiales que pudieran manejar a estos estudiantes, con personal capacitado en el tema (dado que un docente no posee las herramientas para hacerlo, porque fue formado para enseñar y no para controlar la violencia y tratar con "delincuentes"); la exclusión de dichos alumnos del sistema por medio de códigos de convivencia punitivos con una escala de faltas que, a su vez, tuviera una escala

de dos formas diferentes o en una combinación de ellas. Los estilos serían: desaprobar a los "alumnos problema" en la mayoría de las materias hasta que se cansen del fracaso permanente y deserten, o la aprobación automatizada de materias, ante la observación de que el estudiante sigue concurriendo a clases a pesar del reiterado fracaso. Con el objetivo de que deje la escuela lo más rápido posible. Los docentes punitivos tomarían a la evaluación como una herramienta que les permite una especie de "revancha" contra los estudiantes problemáticos:

> Son groseros, maleducados, no tienen cultura, qué pueden aprender, si sólo molestan. Si por lo menos se quedaran tranquilos, uno podría darles una mano y aprobarlos y que después se haga cargo el Polimodal, pero así no. (Profesor de Artística).

> Decidí que me voy a quedar con los peores de conducta para las mesas de examen. Al resto, que son varios, voy a hacer lo imposible para que aprueben. Pero a los que molestaron todo el año, a esos no, van a ir a examen y les va a costar muchísimo aprobar. (Profesor de Lengua).

Los docentes "compensadores" ofrecen una evaluación reparadora, un juicio que capta las diferencias de aprendizaje y que considera a la diversidad como una deficiencia derivada en forma directa de las carencias sufridas por los alumnos, ya sean económicas, culturales, biológicas o familiares:

> Es difícil la situación que viven estos chicos, si no están bien alimentados qué les podés exigir. Son buenos, tienen voluntad, pero llegan hasta ahí. Entonces hay que bajar las expectativas y aprobarlos. (Profesor de Ciencias Naturales).

> Este año los cursos que me tocaron son buenos, podés trabajar contenidos. La verdad estoy admirada con la familia que tienen estos chicos, las dificultades para llegar a la escuela, la verdad que hacen demasiado, además son tan tranquilos. (Profesor de Ciencias Naturales).

> A mí me dan tanta pena los chicos, seguro que la única comida importante es la de la escuela y el coeficiente de

---

de penas/sanciones hasta la expulsión del alumno; hogares escuela en los cuales viviría el estudiante (alejándolo de la familia cuya influencia es perniciosa) trabajando en un turno y estudiando las materias curriculares en otro.

> una persona depende de la alimentación, de los estímulos. ¿Qué estímulos pueden tener estos chicos? Uno trata de enseñarles todo lo posible, pero si no aprenden, tampoco los podés desaprobar. (Profesor de Matemática).

El docente "salvador" también puede actuar como "punitivo" y entablar una especie de "lucha" con el estudiante en la cual ninguno de los dos ni cede, ni negocia, y a la vez puede ser "compensador", cuando los casos de carencias socioeconómicas de un alumno lo ameritan. El fracaso escolar es visible, manifiesto, se percibe y se justifica con diversos argumentos. Hay una complicada realidad cotidiana y, ante ella, la evaluación se convierte en una herramienta cuya función, entre otras de orden administrativo, sería "reparar" el conflicto, ya sea "salvar" la escuela pública, "compensar" las carencias, o "sancionar", según el caso.

## Los profesores, la evaluación y la cultura del alumno

En este punto del estudio se puso atención a la relación entre cultura[10], dificultades de aprendizaje y representaciones docentes. Cabe destacar que sobre este aspecto los educadores se explayaron, argumentaron y no dudaron en conversar sobre el tema sin reparos. A continuación se presentan algunos comentarios de los docentes, sobre los muchos relevados:

> Todo en la cultura de ellos es inadecuado. Intentan mantener buenas costumbres y el vocabulario delante de mí, a veces lo logran. Mi cultura no se parece en nada, nada que ver. Ellos no tienen estímulos, ni ambiciones, algunos vienen a la escuela por venir. Aparte la forma de comportarse, adónde van a ir con esas costumbres y escuchando cumbia todo el día. Influye en la evaluación cuando aparte de ser ordinarios son violentos. (Profesor de Biología).

---

10 Sostiene Neufeld (2006) que "cultura" se utiliza cotidianamente en las escuelas como concepto para explicar las características del alumnado. Es un "concepto de cultura" que es constitutivo del saber docente y que ha sido apropiado como parte de las explicaciones diarias sobre el comportamiento de los alumnos. En una aserción más amplia "cultura" es todo lo que hacen los hombres. Este concepto de cultura se ha ido perfeccionando y la situación que provoca este desarrollo es el encuentro, más o menos conflictivo, de dos grupos humanos que requieren, para dar cuenta de los otros, la reafirmación de sí mismos (Garreta, 1996).

El vocabulario de los alumnos no es el adecuado, es pobre, escaso. A veces me dicen que hablo difícil y no por los términos científicos sino en el diálogo cotidiano. Por ejemplo, palabras como: distribuyen, contribuir, etc. El lenguaje y la cultura en general son escasos, porque en la casa tanto el vocabulario como la cultura son escasos. Esto dificulta la tarea diaria ya que no entienden las consignas. La cultura de ellos no se parece a la mía y creo que es más una falta de valores que otra cosa. (Profesor de Ciencias Naturales).

Cultura es forma de vida. Todo lo que hace el hombre y el lenguaje es acorde a ella y es propio de cada cultura, si la cultura es escasa o pobre el vocabulario va a ser pobre. Su cultura no es similar a la mía, trabajo en escuelas carenciadas. Mis alumnos no se parecen a mí, ni tratan de aprender mis modales. Creo que esta cultura interfiere en los aprendizajes, ya que es la cultura de la desnutrición, del trabajo infantil, de la violencia de los hogares, el hacinamiento, las adicciones. Todo esto es parte de la cultura de ellos. Después uno quiere que aprendan química, física y ellos no tienen expectativas, ni interés. Esperan que les des todo, porque viven del plan trabajar y si tienen un peso es para el celular. (Profesor de Matemática).

No les va bien porque no se han alimentado bien. Por un lado tenés a los que no comen porque no tienen y por otro a los que comen comidas llenas de grasa y con mucha harina. Es por las costumbres, son hijos de migrantes de las provincias, por ahí se ve que tienen recursos, pero la cultura es otra y se basa en frituras y aunque les den de comer a los chicos, lo que les dan no les sirve y esto se transmite de generación en generación y por lo tanto la deficiencia pasa a ser genética. (Profesor de Matemática).

Yo creo que el gran problema del fracaso, el vocabulario desastroso que usan y el comportamiento que tienen proviene de la cumbia. Si vos te pasás el día escuchando eso no podés quedar bien, después vienen con ese lenguaje villero. Tal vez lo que habría que intentar es que se vuelquen hacia otros géneros musicales que les dejen algo. Para mostrarles que la vida no termina en el barrio, que hay un mundo, que afuera sí hay una cultura. (Profesor de Lengua).

> Me parece importante el hecho de empezar a pensar qué hacer con estos pibes. El Estado lo único que quiere es que estén en la escuela en vez de en la calle, por lo tanto nosotros tenemos que cerrar los ojos aprobarlos y que se vayan lo antes posible, es la única manera de no perder a los alumnos que 'valen la pena'. (Profesor de Ciencias Naturales).

> Tal vez el directivo te viene con el discurso de que los alumnos se van porque el docente falta y cuando viene no enseña, pero uno sabe que no es así. Los padres de las familias 'normales' sacan a los hijos de la escuela para que no estén con estos chicos que los escupen, los golpean, los insultan. Creo que los docentes sabemos que no merecen aprobar, ni estar en la escuela, pero terminás aprobándolos para que se vayan de una vez. (Profesor de Lengua).

El lenguaje expresa la propia cultura, la visión del mundo que se tiene, la escuela incluye sujetos que tienen su propia forma de expresarse y, por lo tanto, su manera de representar el mundo. La singularidad de los grupos culturales, lejos de ser reconocida y respetada es menoscabada y vista como escollo de los aprendizajes. Es un fracaso que al parecer hizo alianza con un género musical, la cumbia, que sería "responsable" del "poco entendimiento" y "el escaso léxico" de los estudiantes. La patologización del alumno, tal vez, solo consigue que éste se aferre más a su lenguaje como una forma de pertenencia y se resista al aprendizaje de los contenidos que imparte un docente que lo desvaloriza como persona. En general las reflexiones se relacionan con la realidad percibida en las escuelas, con ese sentimiento de imposibilidad para resolver las dificultades. Al no haber introspecciones y autocríticas sobre la práctica docente en busca de nuevas estrategias y proyectos elaborados por todos los actores institucionales que "trabajen" los conflictos, no se visualiza otra solución que la salida del alumno "complicado" de la institución. Posiblemente no sea la intención consciente de los docentes que la evaluación sea un medio para lograr este propósito, sino que se presenta como una alternativa viable a la falta de otras tácticas. Ante los conflictos surgidos en las aulas actúan con la herramienta que está a su alcance y la que pocas veces se pone en tela de juicio en los colegios, la evaluación. Ya sea que desaprueben al alumno hasta que "se canse y no venga más", o lo aprueben para "que termine de una vez y se vaya", estaríamos ante dos vértices de un mismo problema: el fracaso escolar. El cual, acaso, no se perciba en

su totalidad cuando se presentan estadísticas con un alto número de alumnos aprobados. Quienes muy posiblemente encuentren serios obstáculos para su inserción en otro nivel educativo o en el mundo del trabajo, debido a la "pobreza" de la "calidad educativa" que recibieron.

Cada cultura debe entenderse como un motor que está ligado a su capacidad de seguir funcionando, es decir, de seguir aportando a sus integrantes pautas que le permitan encarar la vida, o puede ser destruida por la imposición de elementos de otra que no le es posible asimilar (Langon, 2006). En estos marcos conceptuales sobre la evaluación, que aún tienden a la homogenización del alumnado, aparece la tolerancia, en la idea de que "el otro es distinto a mí". No obstante, muchos estudiantes renuncian frente a la escuela, en parte, a sus rasgos culturales, no los muestran y, por lo tanto, reciben los motes de "es tranquilo", "no entiende nada, pero no molesta". Pero también, la intolerancia se expresa en percepciones tales como "el otro es distinto a mí", porque se aferra a su cultura, en consecuencia, "no quiere dejarla afuera de la escuela" y por lo tanto el que "debe irse es él". La escuela es "otra cosa", apuntan los docentes, esa "pseudocultura" que poseerían los alumnos "debe quedar afuera": tienen que entender que "la cumbia", "el lenguaje de delincuentes", "los gritos", "la violencia", "la promiscuidad", "las drogas", en definitiva todo eso que forma parte de su entorno tiene que permanecer "afuera de la escuela", el que "lo entiende o si la familia del pibe vale la pena no fracasa". El "otro y bueno", hay que ver la manera de que "su paso por la escuela sea lo más rápido posible".

Agrupamos antes algunas otras manifestaciones de los docentes relevadas en nuestro estudio. Se trata de definiciones que consagran las cualidades socialmente hegemónicas, que muestran los prejuicios y que constituyen la base de la función de consagración del orden social que cumple el sistema educativo (Bourdieu y Saint-Martin, 1975). Existe una percepción del "otro" que lo concibe "diferente", de cierta forma "inferior" y su secuela es la formación de un imaginario que lo piensa culturalmente en desventaja y que parte, probablemente, de producciones sociales, de nociones de sentido común[11].

11 El concepto de "sentido común", que se menciona en la investigación, se refiere a las nociones que son el fruto de convivir en un determinado medio/grupo social desde que nacemos. Son explicaciones aprendidas sobre costumbres y conductas humanas, que son, en definitiva, las que imponen significados a nues-

La conducta descalificadora es aplicada sobre "otros", que a priori son considerados fuera de los lazos de solidaridad y pertenencia, generando un efecto deshumanizante (Thisted, 2006). "Ellos no son iguales a mí", "no se parecen", "no tienen valores", "no saben hablar", "no entienden nada", "sólo escuchan cumbia". Fracasa la homogenización y hay un efecto Pigmalión, pero a la inversa: "no consigo que el alumno se parezca a mí", "no trata de parecerse a mí, ni aprende mis modales", "se resiste" y, por lo tanto, lo "tolero" (siempre que no moleste) y "sé" que, probablemente, "estará destinado al fracaso". Bajo esa mirada es muy posible que en efecto fracase, pero ese fracaso en todo caso no será solamente mérito suyo, sino también de la escuela.

## Conclusiones

La generalización en los conceptos vertidos en las tres escuelas ha sido algo para remarcar durante la investigación. Los profesores conocen las teorías actuales sobre la evaluación, pero en la práctica surgen otros significados que los meramente técnicos. El concepto de evaluación se desdibuja y se impregna del imaginario docente acerca de cómo "deben" ser la escuela y los alumnos ajustándose a esas necesidades, actuando como un instrumento que no sólo verifica saberes u organiza la práctica. Los momentos de la evaluación aparecen confusos y contradictorios. Aseveran los educadores que realizan una evaluación de proceso, sin embargo, se entremezcla, acaso se confunde, con prácticas que constantemente observan y registran la conducta del alumno. Luego, al final de cada tema evalúan los resultados, generalmente con instrumentos que miden los "conocimientos".

Lejos de ser neutral la evaluación se carga de las subjetividades que le permiten cumplir diferentes funciones en la escuela. Es utili-

---

tras interacciones cotidianas. Es decir, modelándolas en un sentido válido. Las nociones que hacen al "sentido común" son difíciles de identificar, porque parecen obvias. Son altamente valorativas, porque califican actuaciones de personas o grupos. Guían las acciones y las interpretaciones diarias (Ondelj y Bonaparte, 1996). Dichas valoraciones y validaciones en torno a lo que "debe" o "no debe ser", son producto del convencimiento al que recurren las clases prestigiosas para su dominación cultural. La dominación alcanza su mayor triunfo cuando se vuelve parte del "sentido común" de la sociedad (Apple, 1986).

zada como una herramienta que se adapta a las circunstancias que "vive" la escuela en determinado momento. Así por ejemplo puede ser un instrumento punitivo, compensatorio, o de exclusión. La evaluación es una construcción social, como menciona Díaz Barriga (1997), y además se podría indicar que es una construcción que se va nutriendo de las experiencias cotidianas en las escuelas, ya que es "utilizada" según lo requieran los acontecimientos. Si los docentes perciben que hay alumnos que "perturban" el "normal" desarrollo de la vida escolar se los desaprueba hasta que el fracaso lo "incomode" y deserte. Si esto no ocurre se lo aprueba, más allá de sus conocimientos y para que egrese lo más rápido posible. De esta manera la escuela sería para los "mejor dotados" (Kaplan, 1995), los que "realmente merecen estar en ella" y para los que, "sin estar plenamente dotados", "no molestan" en clase. Los profesores no suelen evaluar su práctica ni tampoco es considerada como una variable que influya en los aprendizajes de sus estudiantes. La "carga" del "éxito o fracaso escolar" recae en el alumno.

La cultura del alumno, todo aquello que se refiere a sus costumbres, creencias, lenguajes, etc., atraviesa, en cierta manera, la vida escolar y es vista por los docentes como algo "preocupante", y que debe quedar "afuera" de la escuela. En oposición, aparecen argumentos en torno a la no influencia de la cultura en los aprendizajes, pero a su vez se juzga el contexto del alumno desde un plano de predominios, jerarquías culturales, desde una perspectiva basada en los "valores" y en "lo que debe o no debe ser". Los profesores "perciben" que los estudiantes son "diferentes" a ellos, estableciendo a partir de esa supremacía cultural explicaciones de cómo todo lo relacionado con el entorno del estudiante "obstaculiza" la enseñanza e influye en la valoración.

Ya en el final de esta exposición cabe, al menos, reflexionar acerca de la necesidad de buscar estrategias para enfrentar los conflictos que no sean la exclusión del alumno del sistema educativo, ni la utilización de la evaluación como uno de los medios para lograrlo. Mucho se puede hablar de la integración cultural y del enriquecimiento que la interculturalidad trae consigo, pero poco se puede hacer si todas las culturas son juzgadas desde el predominio de una, que además goza del prestigio que le otorga el "sentido común" de la sociedad. La evaluación es un elemento del proceso de enseñanza cuyo solo concepto, lejos de ser simple, implica detenerse a contemplar las subjetividades y complejidades que abarca. De los datos obtenidos

se han desprendido acercamientos que ameritan profundizar en su estudio. Existen prácticas y creencias fuertemente arraigadas en los docentes, quienes conocen las nuevas tendencias del campo de la educación, pero aún no las desarrollan en el aula. Asimismo surgen preguntas: ¿estas tendencias, no tienen una visión "demasiado aséptica" del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Se consideran las subjetividades propias de la llámese especie humana o sujetos sociales al momento de formular las teorías? ¿"Alcanza" con establecer desde "alguna bibliografía" cómo se debe evaluar tal contenido y en qué momento? ¿Se desconoce el papel de la evaluación en la clasificación y exclusión de alumnos, o se conoce y se niega?

Discutir sobre cambiar estrategias, diseños curriculares, criterios para evaluar a los alumnos, en cierta forma, carece de sentido si no se atiende la realidad del aula y las subjetividades que se despliegan en ella. Para finalizar, ¿cómo se pueden "mejorar" las evaluaciones si gozan de tal inmunidad que su práctica no se polemiza en las escuelas? Las nuevas tendencias en educación además de establecer las "funciones de la evaluación" y el "qué", "cómo", "cuándo" y "por qué evaluar", ¿no deben encomendarse la tarea de revisar y discutir prácticas consideradas "normales" por el profesorado? Lo percibido en el campo de investigación, y expresado en las tesis antes sintetizadas, deja muchas inquietudes a la vez que la certeza de estar en presencia de una parte del proceso educativo cuya definición, cuando menos, merece repensarse.

## Referencias bibliográficas


AGUIRRE BAZTÁN, Ángel (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Madrid, Editorial Boixareu Universitaria.

APPLE, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

BOURDIEU, Pierre y SANT-MARTIN, Monique (1975). "Las categorías del juicio profesoral". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 3. París.

BOURDIEU, Pierre (1984). "El racismo de la inteligencia". *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.

CONNELL, Robert W. (1991). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ediciones Morata. Colección Pedagogía.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997). *Didáctica y currículum*. México, Paidós.

EGAN, Kieran (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.

GARRETA, Mariano (1996). "Cultura". En Garreta, M. y otros. *Antropología cultural y Arqueología*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

GEERTZ, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.

HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

KAPLAN, Carina (1995). "Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores". *Versiones 5*. Buenos Aires.

LANGON, Mauricio (2006). "Diversidad cultural: una idea a tener en cuenta". En Ameigeiras, A. y Jure, E. (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo.

NEUFELD, María Rosa (2006). "Diversidad, interculturalidad y educación". En Ameigeiras, A. y Jure, E. (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo.

ONDELJ, Margarita y BONAPARTE, Pablo (1996). "El sentido común y el conocimiento antropológico". En Garreta, M. y otros. *Antropología cultural y Arqueología*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

THISTED, Jens Ariel (2006). "El sufrimiento producido, reconocido o silencioso, en la articulación de contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares". En Ameigeiras, A. y Jure, E. (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo.

# "*La* de lengua, que me hace preguntas que no encuentro *dentro* del texto":

## evaluación y cultura escolar

*Aldo Raponi*[1]

En principio creo que es una muy buena iniciativa indagar en las representaciones que alumnos y docentes tenemos sobre la evaluación, porque tal vez sea a partir de allí desde donde podamos empezar a develar algunas problemáticas que se ocultan detrás de ciertos supuestos que naturalizamos y que tal vez forman parte de lo que Viñao (2002) denomina "cultura escolar". Es decir, ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, que no son cuestionados, y que son los que nos permiten a los profesores adaptarnos a las reformas, sostener una relativa autonomía en los modos de organizar la enseñanza, de llevar la clase o de evaluar, por ejemplo. Todo este conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas, dice el autor, revisten un carácter ceremonial. Son, en un sentido cultural, "ceremonias formalizadas" y dotadas de lo que algunos autores denominan "una gramática explícita", "acciones regulares, ceremonializadas", o "mitos ceremoniosos", en ocasiones "ajenos

---

1 Maestro especializado en Educación Primaria, Instituto de Formación Docente Nº 39 de Vicente López (Provincia de Buenos Aires). Profesor de castellano, literatura e historia, Instituto Argentino de Enseñanza Superior, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Profesor de la materia Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la carrera de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de San Martín. Coordinador y capacitador docente en diversos planes y proyectos en la Provincia de Buenos Aires. Docente de lengua y literatura en distintas escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

a la racionalidad de su origen", que constituyen el "componente mitológico de la cultura escolar", el "núcleo duro" o "sedimento institucional" de la misma (Viñao, 2002: 75).

Seguramente la sociogénesis tiene mucho que aportar sobre los diversos modos en que el sistema educativo ha desarrollado un modelo de evaluación como mero instrumento de control, con cierta autonomía de las prácticas de enseñanza, con pretensiones universalistas y neutrales; estos caminos muchas veces fueron configurándose en sentidos paralelos, aún cuando se trate de prácticas renovadas de enseñanza, ya que en definitiva suelen responder a supuestos epistemológicos y lógicos distintos, alejados unos de otros. Hecho que nuestros alumnos reconocen muy bien cuando nos dicen "usted da la clase de una manera y después toma la prueba igual que todos". Testimonio que si bien, por un lado, está reclamando, al igual que lo hace Ariel[2], una actitud más "misericordiosa" (término que a su vez devela el poder de "condenar" o "absolver" que nos da la evaluación), por otro, pone en evidencia la puesta en acción de diversas estrategias, que los alumnos emplean para "jugar al juego" que cada profesor le propone, aprendiendo a interpretar "qué quiere éste" o "la de lengua, que me hace preguntas que no encuentro dentro del texto, o el de historia, que toma *multiple choice*, o tal vez la de filosofía, que nos pide un trabajo práctico grupal y aprobamos todos".

Se trata de distintos modos en que la escuela logra instalar a la evaluación como fin en sí misma de la enseñanza.

Ariel mencionaba las evaluaciones escritas y reclamaba que también debe evaluarse la participación de los alumnos y su conducta, tópico que retoma en su reflexión final con una mirada humanista, poniendo en evidencia la manera en que internalizamos seguramente el reclamo que parte de la sociedad le hace a la escuela, su abandono de la "formación de la persona" y el carácter altamente disciplinario que asume la evaluación. Especialmente, cuando interviene en cuestiones relacionadas con la moral y "el deber ser", que refuerzan la tarea de selección y clasificación social de alumnos.

Tanto Ariel como Pablo hacen también referencia a lo que entendemos como "evaluación diagnóstica", en tanto reclaman que la

2 Ariel, luego también se menciona a Pablo, son algunos de los estudiantes de la escuela secundaria que integraron la Mesa de debate (en el marco del 2do. Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"), de donde se deriva este artículo.

"base escolar" o el "nivel" que tienen los alumnos no es el mismo y, por lo tanto el docente debe atender a esta diversidad de situaciones y que, en todo caso, hay que poner en práctica un modo de indagar esas diferencias, ya que no todos los integrantes de un grupo llegan al aula habiéndose apropiado de los mismos saberes, ni necesitan los mismos tiempos para hacerlo.

Esta necesidad de lo que muchos docentes llaman "nivelación" encierra en sí misma la creencia de que el conocimiento se produce en un sentido acumulativo, desde lo más sencillo a lo más complejo, desde lo conocido, en tanto "saberes previos escolares", a lo que se está por conocer, ignorando el papel de los saberes socioculturales o de la imaginación en los términos planteados por Egan (1991).

Por último, el reclamo de Pablo sobre el retiro de la enseñanza de la gramática del área de lengua y la literatura se debe al desplazamiento de paradigmas más cercanos a una visión estructuralista de la lengua, hacia otros de corte textualista, tal vez hoy se trabaje más a partir de levantar problemas gramaticales concretos en las escrituras de los alumnos, en lugar de proponerla como tema de análisis a partir de oraciones inventadas para explicar el funcionamiento de ciertas palabras dentro de la oración, de manera descontextualizada y descriptiva.

Finalmente, voy a agregar, con el permiso de Ariel y de Pablo, la opinión de otros estudiantes, alumnos de 3er año de la Escuela Media N° 2 de Matheu, en el partido de Escobar (Provincia de Buenos Aires), acerca de aquellos modos de evaluar que consideran más adecuados y de la utilidad de la evaluación en sus trayectorias escolares. Algunas de esas opiniones fueron las siguientes:

> La mejor manera de evaluar es la de carpeta abierta porque no te ponés tan nervioso como con la lección oral.
>
> Lección oral es la mejor porque decís solamente lo que te acordás y lo decís con tus palabras.
>
> La oral porque tenés que saber bien el tema y no podés hacer trampa.
>
> La escrita porque nos da más tiempo para pensar.
>
> El *multiple choice* porque haciendo ta, te, ti, a veces te salvás.
>
> Las evaluaciones sirven para conocer cuánto hemos aprendido los alumnos, es muy importante ya que nos sentimos

> obligados a estudiar y de esta manera es como, lamentablemente, fijamos conocimientos.
>
> Para nosotros nos sirven para tener responsabilidad y dedicación.

Y dejo esta última reflexión de para el final:

> Yo no le encuentro ningún sentido.

En algunos casos a los alumnos "les da lo mismo" la evaluación. En otros, consideran que es necesaria porque es la única manera de saber "si entendiste un tema y no sabemos si se la puede reemplazar". Para otros estudiantes, "de todas maneras te están evaluando todo el tiempo, evalúan conducta".

Lo que los alumnos piensan sobre la evaluación y lo que pensamos los docentes sobre la evaluación permite visibilizar las continuidades y regularidades que persisten en la cultura escolar sin ponerse en entredicho. Igualmente, si no se abre el análisis al cambio en las instituciones educativas, se daría una impresión excesivamente estable e inmutable de esos pensamientos sobre la evaluación. Las instituciones educativas cambian. La misma cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna. En otro caso sería incapaz de generar productos propios o de transformar, adaptándolas a sus requerimientos y fagocitándolas, las sucesivas reformas educativas. Por ello es posible hablar, frente a las reformas sin cambios, de los cambios sin reformas.

Entonces, si escuchamos esas voces de los estudiantes, cómo evaluar desde la enseñanza de la lengua y la literatura tomando en cuenta que sus modos de intervención en la práctica atentan contra ciertos supuestos instalados sobre la evaluación en todo el sistema educativo, a saber:

- Su neutralidad (no desoculta el juicio valorativo y su subjetividad).
- Su función clasificatoria de alumnos.
- Su discursividad que ratifica las teorías del déficit.
- Su supuesta recolección de información con el fin de tomar decisiones tendientes al mejoramiento de la práctica educativa, para rápidamente pasar a los instrumentos y los tipos de evaluación.

Decíamos antes con Viñao que la cultura escolar es ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no

puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.

El recurso a las nociones de cultura escolar, gramática de la escuela o cualquier otra similar puede ser útil, como se dijo, para explicar el relativo fracaso de las reformas educativas y los procesos de (re)adaptación de las mismas, efectuados por los profesores a partir de su propia cultura académica. Asimismo, puede servir para analizar, desde esta perspectiva, su relativa autonomía, su capacidad para generar sus propias creaciones o productos las disciplinas escolares, los modos de organizar la enseñanza, de llevar la clase o, justamente, de evaluar. Pueden servir para comenzar una discusión en serio acerca del respeto por la diversidad cultural y los saberes socioculturales de los alumnos en tanto qué relaciones sostendrían con los saberes de la disciplina largamente conservados en la cultura escolar y el sistema educativo. Por ejemplo, reflexiones enmarcadas en estos problemas podrían conducirnos a una pregunta que debiera ser la base de toda planificación de una evaluación: ¿siempre se evalúa del mismo modo en que se trabaja en las clases? Las respuestas podrían llegar a ser sorprendentes si los docentes nos dedicáramos a analizar en detalle el vínculo entre nuestras clases de lengua y literatura y aquello que creemos es su correlato en una prueba escrita u oral.

Por lo tanto, intento con esta exposición invitar a repensar, desde el campo de la didáctica de la lengua y la literatura y sus modos de entender las prácticas docentes, el lugar que ocupa la evaluación en la cultura escolar, las representaciones que le otorgan los distintos actores y su impacto en las estrategias que aprenden a poner en juego los alumnos para sortearla. En el fondo se trata de un desplazamiento: de la *evaluación* de los alumnos a la *evaluación* de nuestras propias prácticas de enseñanza. Si asumiéramos esta posición podríamos recuperar el dialogismo de nuestras clases, afinar el oído para escuchar y comprender las prácticas de lectura y escritura de nuestros alumnos antes de sobreponer, sin más trámite de por medio, las que los procesos de naturalización de la disciplina escolar nos señalan como unívocas. También, podríamos preguntarnos qué de la especificidad disciplinar se arrastra en cada una de las evaluaciones que diseñamos, ¿será lo mismo evaluar en lengua y

literatura que en matemática o en química? ¿Se trata de disciplinas con los mismos estatus de saberes, tradiciones epistemológicas y metodológicas?, que parecerían habilitar los siguientes diálogos entre docentes de lengua y literatura tan cotidianos en las escuelas:

— Profe, cuánto vale cada pregunta.
— Yyyy (…), dos cada una, si son (…), ¿no sabés dividir?
— Pero la primera es más larga si vale 3, la cortita 1.
— Yo con solo ver la prueba de lejos me doy cuenta si aprueban.
— Sí, ¡ja!, el año pasado la de geografía me puso 6.75 y me la llevé. Me equivoqué la capital de Marruecos (…). Entonces, si contesto tres de las cinco apruebo.

¿Qué se juega en estos diálogos sobre la evaluación?, que nos son tan familiares pero en nada se parecen, pues están excluidos, negados, acallados, en toda la bibliografía didáctica al respecto. Siempre tan ocupada y preocupada por las técnicas, por encontrar la medición más sofisticada y por ello pretendidamente precisa, objetiva que garantice que el acto de evaluar se ha llevado con corrección. No obstante, cultura escolar es también ese diálogo y las opiniones de todos los estudiantes que ya he citado. Qué evaluar, con qué actividades para saber si el alumno se está apropiando de determinados conocimientos si bien son interrogantes concretos de las prácticas de enseñanza cotidianas, debieran ponerse en suspenso para reconocer que la evaluación, al menos, no es solamente *eso*. De hecho, y para finalizar, sería interesante comparar cómo las voces de los estudiantes que se condensan polifónicamente en esta exposición dialogan más con las definiciones que paso a listar que con las conceptualizaciones sobre la evaluación tan conocidas por los docentes en sus formaciones del profesorado. No se trata de un listado realizado por mí, sino que se halla, curiosamente, en uno de los tantos recursos ofrecidos para los docentes en la Web. Se señala en el sitio *idóneos.com*[3] bajo la consigna "Teoría crítica de la educación: ¡examinemos el examen!":

1. El examen está presente, sobre todo, en los niveles educativos en los que la selección es importante (Goodson, 1995: 57; Viñao, 2004: 137).

3 Disponible en: http://educritica.idoneos.com/index.php/Examinemos_el_examen.

2. El examen determina y pervierte el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores adaptan su método al tipo de examen y el alumnado dedica el tiempo a buscar las posibles respuestas (Merchán, 2005: 107).
3. El examen hace olvidar el conocimiento (Merchán, 2005: 169).
4. El examen es un acto de violencia simbólica de dominación (Bourdieu, 2003: 89; Murillo, 2002: 106). El punto álgido donde el poder se confunde con el saber (Foucault, 1992: 41).
5. El examen sólo sirve para clasificar, sólo en ocasiones para saber lo que el alumno sabe acerca de las preguntas que arbitrariamente el profesor inventa (Lerena, 1983).
6. El examen impone su poder clasificatorio en el sistema educativo (Torres, 1991: 45).
7. El examen, su función actual, es un invento chino-mandarino adaptado al modelo tecnocrático de enseñanza (Cuesta, 2005: 152; Burke, 2002: 49).
8. El examen no motiva a los sujetos que proceden de clases populares con capital cultural bajo. Opera como componente de su habitus (Bourdieu, 1988: 84).
9. El examen refuerza el carácter académico-disciplinar (Torres, 1991: 45) de las asignaturas en el que basa la autoestima el profesor tradicional (Durkheim, 1992: 170 y ss.).
10. El examen se utiliza, sobre todo, como instrumento de control del comportamiento (Larrosa, 1996: 53; Ibañez, 1994: 120).
11. El examen reduce el debate a temas concretos y cerrados: las preguntas que se proponen, normalmente, son la repetición de un texto (libro y/o apuntes dictados por el profesor) (Gimeno, 2003: 129).
12. El examen pervierte el diálogo entre profesor-alumno y lo reduce a una cuantificación del saber-no saber. El diálogo se convierte en pura mecánica matemática (Mainer, 2001: 60 y ss.).
13. El examen es la imposición de un poder externo, del Estado neoliberal, sobre el sujeto. Es un instrumento de fabricación de subjetividades al servicio del modelo político (Pereyra, 1996: 46; Marchesi, 2000: 27; Cuesta, 2005: 207).
14. El examen no tiene en cuenta el punto de partida y oculta que es diferente en cada alumno (Bourdieu, 1997: 40).
15. El examen determina la labor del profesor y del alumno: buscar las formas más económicas y eficaces de responder (Merchán, 2005: 118; Hargreaves, 2003: 192).

16. El examen da argumentos al profesorado para matematizar, de forma contundente, simplificada y con apariencias de neutralidad, la compleja actividad del aprendizaje del alumnado (Álvarez Méndez, 2001; Hargreaves, 2003: 192).
17. El examen da pie para medir y de paso reforzar las teorías simplificantes y reductoras de la genética como explicación del rendimiento escolar. Ignorancia se identifica con incapacidad (Giroux, 2001: 106).
18. Su carácter matemático (¡exacto!) oculta la ausencia de interrelación crítica entre el aprendizaje y la preparación para una determinada práctica profesional (Cherryholmes, 1999: 109; Fullan, 2002: 184).
19. El examen es una situación artificial en las antípodas del conocimiento profesional y el conocimiento científico (Merchán, 2005: 112).
20. El examen es la concreción competitiva en la que se basa la carrera, descripción de la cadena de obstáculos que debe superar el alumnado a lo largo de su itinerario docente (Popkewitz, 1988: 143; Gartner, 1999: 12).

Lo interesante sería traspasar las fronteras de este punteo[4], por momentos demasiado descontextualizado, para exigir que varios

---

4 Luego del listado de conceptos sobre la evaluación el sitio indica las fuentes bibliográficas. No se explicita con qué criterios han sido agrupados los autores en el punteo de las afirmaciones que se les atribuyen, ni tampoco por qué se están considerando a pensadores, caso Burke, Bourdieu o Foucault, como representativos de la pedagogía crítica. También, resulta cuestionable que investigadores como Álvarez Méndez sean incluidos en esa perspectiva, pues habría que diferenciar lo que significa reseñar o apoyarse en determinadas líneas y autores del hecho de asumirlas como campo de trabajo. Las fuentes bibliográficas son las siguientes: Alonso, L. E. y otros (Eds.) (2004). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos; Álvarez Méndez, J. L. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata; Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure; Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa; Bourdieu, P. (1997). *La reproducción*. Barcelona: Laia; Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama; Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI; Burke. P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Madrid: Paidós; Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata; Castilla Vallejo, J. L. (1999). "Implicaciones del problema del poder en M. Foucault para la teoría social contemporánea. El caso de la sociología de la educación". *Revista de Educación*, 319, pp. 155-186; Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones posestructurales en educación*. Madrid: Pomares Corredor; Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro EUB; Durkheim, E.

de estos autores ingresaran en serio a los circuitos de la formación docente, fundamentaran los currículos, se habilitaran para la discusión sobre los operativos de evaluación, nacionales y jurisdiccionales. Porque si muchas de sus convicciones sobre la evaluación se condicen con las que hacen los estudiantes también al respecto, puede ser que ahí sea donde alumnos y docentes podamos iniciar un camino de acuerdos.

---

(1992). *Historia de la educación y de las prácticas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta; Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI; Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta; Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal; Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y participación*. Barcelona: Paidós; Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro; Gartner, A.; Greer, C. y Riessman, F. (Comps.) (1999). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid: Morata; Gimeno Llorente, M. P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED; Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata; Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata; Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó; Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrurtu; Goodson, Ivor F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor; Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra; Hargreaves, A. y otros (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro; Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu; House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata; Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI; Larrosa, J. (Ed.) (1996). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta; Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar.* Madrid: Akal; Mainer, J. (Coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada; Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza; Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro; Murillo, F. J. y Muñoz Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro; Pereyra, M. A. y otros (Comp.) (1994). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor; Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó; Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (Comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares Corredor; Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori; Ramonet, I. (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Temas a debate; Rodríguez Magda, R. Mª. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos; Sabirón Sierra, F. y otros (1999). *El discurso y la práctica en Evaluación. Propuestas para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza: ICE; Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española; Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata; Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación, modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons; Zarka, Y. C. (2004). *Figuras del poder. Estudios de filosofía política de Maquiavelo a Foucault*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## Referencias bibliográficas

EGAN, Kieran (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.

VIÑAO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Barcelona, Morata.

La presente edición se terminó de imprimir en mayo de 2012
en los talleres de Gráfica LAF s.r.l., ubicados en
Monteagudo 741, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.